جامعة الجزائر 2

كلّية الآداب واللغات



الآداب واللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية تصدرها كلّية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2

عدد 11 / جوان 2015

Université Alger2



عدد 11 / جوان 2015

جامعة الجزائر 2

الآداب و اللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية و النقدية و اللغوية نصف سنوية تصدرها كلّية الآداب و اللغات بجامعة الجزائر 2



جامعة الجزائر 2

كلّية الآداب و اللغات

الآداب و اللغات

مجلّة علمية متخصصة في الدراسات الأدبية و النقدية و اللغوية
نصف سنوية تصدرها كلّية الآداب و اللغات بجامعة الجزائر 2

عدد 11 / جوان 2015

شروط النشر في المجلة

• ينبغـي أن تكـون الموضوعـات المقترحـة للنـشر مناسـبة لمحـاور المجلّـة أي الدراسـات اللغويـة و الأدبيـة.

• تُحـرّر النصـوص باللغـات المدرّسـة في الكليـة و تُرفـق بملخـص لا يتجـاوز*1000* حـرف باللغـات العربيـة و الفرنسـية أو الانجليزيـة.

• لا ينبغـي أن تتجـاوز *30000* حـرف في *Simplified Arabic* بنـط *16* بالنسـبة للخـط العـربي و بالنسـبة للخـط اللاتينـي *Times New Roman* بنـط *12*.

• تنـشر النصـوص بعـد الخـبرة و يعلـم صاحـب النـص بذلـك. تنـشر وفـق برنامـج المجلّـة للنـشر في عـدد متنـوع أو في عـدد موضوعـاتي خـاص يعلـن عنـه في نشريـة خاصـة.

• توضـع الهوامـش آليـا بواسـطة الحاسـوب (وورد) في أسـفل الصفحـة بالترقيـم المتواصـل.

• ينبغـي أن تخضـع الإحـالات إلى المعايـير الدوليـة المعروفـة و كذلـك هـو الحـال بالنسـبة للمراجـع مهـما كان نوعها.

• لا نقبل النصوص التي لم تستوف كلّ هذه الشروط.

• ترسـل النصـوص مرفقـة بسـيرة موجـزة لصاحبهـا (مـع رقـم هاتفـه و عنوانـه الإلكـتروني) إلى العنـوان الآتي :

revuefacdeslettresalger16@gmail.com



محتويات العدد



كلمة العدد

تواصل مجلّة "الآداب واللغات" مسيرتها، وتضم في عددها الجديد هذا مجموعة من الأبحاث باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية والإيطالية والروسية، لباحثين ينتمي البعض منهم إلى أقسام كلّيتنا، والبعض الآخر إلى جامعات جزائرية مختلفة، مما يؤكد أنّ المجلّة بدأت تحتلّ مكانة معينة في الفضاء العلمي الجامعي، وأنّ سمعتها بدأت تخترق حدود الوطن، إذ تستقبل في هذا العدد مقالا لباحث من سلطنة عمان.

وتتناول هذه الأبحاث موضوعات متنوعة فمن الدراسات الأدبية إلى تحليل الخطاب مرورا بتعليمية اللغات و دراسة التمثلات اللغوية، وبالتالي فإن المجلة تساير تطوّر التفكير والتنظير في هذه الحقول بمختلف اللغات التي تنشر بها، وتتابع في الوقت نفسه دينامية الممارسات اللغوية والتطورات التي تطرأ عليها، وكذا المستجدات في ميدان المناهج النقدية وقراءة النصوص.

بادرنا في هذا العدد بفتح ركن جديد "القراءات" قدّمنا من خلاله مؤلفين نحسب أنّهما يمكن أن يثيرا اهتمام الباحثين. وهو ركن مفتوح لكلّ من يريد أن يسهم فيه ليطلع جمهور القرّاء على الإصدارات الجديدة في مجال الدراسات الأدبية واللغوية.

التحرير



وحيد بن بوعزيز
جامعة الجزائر 2

تجاذب الهويات بين النقد ما بعد الكولونيالي وتخليص الفكر من الاستعمار
قراءة في أعمال مصطفى لشرف

ملخص

يـرى بعـض الباحثـين أنّـه يمكـن إدراج أعـمال المثقـف الجزائـري مصطفـى لـشرف ضمـن حقـل الدراسـات الكولونياليـة و مـا بعـد الكولونياليـة. لكـنّ هـذا التصنيـف السريـع و المجحـف يهمـل الطبيعـة الخاصـة لنظـام الأشرف الفكـري.

فـإذا تأملنـا البعـد الهويـاتي، نـرى أنّ مفهـوم الأمـة يكتـسي عنـد المفكريـن المـا بعـد كولونياليـين قيمـة تتجـاوز حـدود الحداثـة التقليديـة بفعـل ظواهـر التداخـل الثقـافي التـي تفرزهـا أوضـاع الغربـة و التنقـلات المختلفـة.

في حـين أنّ هـذا المفهـوم عنـد لـشرف كلاسـيكي القيمـة يُخصّـص مـن خـلال بلـورة الذاكـرة الجماعيـة و اسـتشراف المصـير المشـترك و رهانـات المسـتقبل مـن منظـور سـياسي سـتند إلى نظـام الدولة/الأمـة.

نـودّ في هـذه الدراسـة أن نبرهـن عـلى اسـتحالة التوفيـق و التقاطـع بـين هذيـن النظامـين ، الأوّل عنـد لـشرف ينـدرج في مجـال تصفيـة الاسـتعمار و الثـاني ينتمـي إلى إشـكالية مـا بعـد الكولونياليـة عنـد إدوار سـعيد و هومـي بابـا.

Résumé

Plusieurs chercheurs pensent que l'œuvre du penseur algérien Mostefa Lacheraf peut appartenir au champ des études coloniales et postcoloniales. Mais cette catégorisation

quelque peu hâtive néglige la construction paradigmatique (au sens épistémologique) propre au système de M. Lacheraf.

Si nous considérons par exemple la dimension identitaire, nous voyons que le concept de la Nation a, chez les penseurs postcoloniaux, une connotation postmoderne en raison des phénomènes d'interculturalité et des hybridités produites par les situations d'exil et de déplacement diverses.

Par contre, le concept Nation chez M. Lacheraf est de nature classique, il se détermine par la construction de la mémoire collective et les enjeux du devenir dans une perspective politique proche du système État-Nation.

Nous voudrions, dans ce texte, démontrer l'impossibilité de faire des ajustements et des croisements entre deux systèmes de pensée et deux paradigmes différents: celui de la décolonisation chez M. Lacheraf et celui de la postcolonialité chez E. Saïd et H. Bhabha.

Abstract

Many researchers consider that Mostefa Lacheraf's works can be reattached with the field of postcolonial studies. But this hurried categorization neglects the specificity of the paradigmatic and epistemic construction of M. Lacheraf 'system of thinking.

If we consider the dimension of identity, we would see that the postcolonial conception of the Nation has a post modern connotation according to the intercultural phenomena and hybridization that occur in situations of exile and displacement of people.

At the opposite of those concerns, the concept of Nation for M. Lacheraf is more classical, it is determined by the building of the collective memory and the stakes of the future in a political point of view induced by the system of the State/Nation.

We aimed, in this paper, to show the impossibility of adjustment and crossing between the two paradigms: the first related to the process of decolonization for M. Lacheraf; the second related to postcolonial studies for E.Said and H. Bhabha.

هـل يمكـن قـراءة أعـمال المفكـر الجزائـري الراحـل مصطفـى لـشرف قـراءة مـا بعـد كولونياليـة؟ لـو طـرح هـذا السـؤال بطريقـة أخـرى لـكان كالتـالي: هـل يمكـن تطعيـم المقـولات النقديـة في الخطـاب التاريخـي السوسـيولوجي الـذي اشـتغل عليـه لـشرف بأبعـاد مابعـد حداثيـة؟ لـو كان ذلـك كذلـك ألا يؤثـر هـذا التقريـب المعـرفي عـلى ثوريـة كتـاب «الجزائـر، الأمـة والمجتمـع» مـادام الخطاب مابعـد الحداثي يتخـذ في كثير مـن الأحيـان طابعـا سـيوليا وزئبقيـا ينفـي مـا اصطلـح عليـه بالمقـولات الكليـة في الفكـر الحـداثي ويشـجع عـلى نسـف الـسرود الكـبرى.

لـو حـاول أي مشـتغل في حقـل النقـد الثقـافي أن يصنـع نوعـا مـن الأليغوريـا المعرفيـة التـي تحيـل عـلى فكـر مصطفـى لـشرف للاحـظ بـأن فرانـز فانـون أقـرب مفكـر إلى هـذا المجـاز الفكـري. لقـد عـاش الرجـلان الفـترة الزمنيـة نفسـها كـما عاشـا الـشرط الكولونيـالي بالطريقـة نفسـها.

كي نفهـم جوهـر الإشـكالية المطروحـة في هـذه المقاربـة كان لا بـد من العـودة إلى النقـاش الـذي سـاد حقـل الدراسـات الثقافيـة و الكولونياليـة حـول الفانونيـة. لأن فتـح فكـر مصطفـى لـشرف عـلى الدراسـات الثقافية ليـس بالأمـر الهـين، قـد يصـل الأمـر إلى قـراءة هـذا المـشروع وفـق آليـة

إسقاطية تروم إيصال مقاصد الخطاب إلى منتهى الذروة فتقع في مشكلة **فائض التأويل** التي تحرف الموضوع أكثر مما تطوره وتفرغه من محتواه الأكسيولوجي أكثر مما تخدمه.

لم يأت هذا الحكم اعتباطيا، فما وقع لفانون يبين خطورة الوضع، لقد انقسم المختصون في صاحب كتاب «معذبو الأرض» إلى قسمين؛ قسم يدعي أن مقولات فانون حول **تبدد الشخصية والاستلاب الكولونيالي** تفضي لا محالة إلى براديغم الهجنة ولعبة الدوال، وكمثال على ذلك القراءة الدريدوية (نسبة إلى الفيلسوف جاك ديريدا) التي قام بها المفكر هومي بابا، مستعينا في ذلك بنفسانية لاكان ودولوز، وكمثال ثان نجد القراءة الغرامشية و الفوكوية التي قام بها إدوارد سعيد للحفاظ على طابع الصراع والجدل.

قسم آخر يبين بأن خطاب فرانز فانون لا يقبل الانفتاح على مقولات ما بعد الحداثة التي تتسم بالسيولة والعدمية و التاجيل والإرجاء. من بين هؤلاء نجد أليس شرقي ودفيد ماصي اللذين يعدان من أبرز المختصين في فكر فانون وسيرته الذاتية والفكرية.

قد يرجع سبب الاختلاف في قراءة مشروع فانون إلى الاعتقاد بأن الرجل كان صاحب فكرة قارة لا تتطور ولا تنحرف وتزاح عن أصلها وبداياتها. فمن يقرأ ويركز على كتاب «بشرة سوداء أقنعة بيضاء» سيلاحظ الطابع المتشظي الذي اكتسح لغة هذا الكتاب وكأن الكتابة عند فانون أصبحت موقفا من العالم الغربي المنتظم في نزعة عقلانية مقيتة. فكتابة مخلخلة تفضح ادعاءات النظام في سياق كولونيالي متناقض. لهذا راح بعض دارسي فانون يركز على هذا الانتشار (ديريدا) اللغوي كي يقرأ الرجل قراءة ما بعد حداثية.

مـن جهـة أخـرى ركـز دفيـد مـاصي و أليـس شرقـي عـلى الطابـع الثـوري الـذي اكتسـاه كتـاب «معذبـو الأرض» لمـا يحتويـه مـن قـوى التغيـير التاريخيـة والإيمـان بحركـة الفلاحـين في طـرد وخلخلـة البنـي الاسـتعمارية ذات الطابـع البرجـوازي.

لـو نقـوم بإطلالـة عـلى أهـم كتـب مصطفـى لـشرف سـنلاحظ الأمـر نفسـه، فكتـاب «الجزائـر الأمـة و المجتمـع» مفعـم بالتاريخيـة و الإيديولوجيـة التـي تتعكـز عـلى فكـرة مفادهـا أن أشـكال المقاومـة في السـياق الكولونيـالي تراجعـت كثـيرا في المناطـق الحضريـة في حـين بقيـت تضـج بـالإرادة وبنـوع مـن الوعـي الغريـزي في المناطـق الريفيـة.

أمـا كتـاب المرحـوم لـشرف الثـاني «أعـلام ومعـالم» فلقـد اتسـم بنـوع مـن الكتابـة البرقيـة الأقـرب إلى مـا يطلـق عليـه المفكـر الأمريـكي مـن أصـول فلسـطينية إدوارد سـعيد **بالأسـلوب المتأخـر Le style tardif**، في دراسـة طالـت أعـمال الفيلسـوف الألمـاني تيـودور أدورنـو في كتابـه «أخـلاق دنيـا» وبعـض الدراسـات الموسـيقية. المقصـود بالأسـلوب المتأخـر حالـة تنتـاب المفكريـن الكبـار في آخـر حياتهـم فتنطـلي عـلى كتاباتهـم أسـاليب تتسـم بالدائريـة واللانسـجام والتبعـثر، يكـون أقـرب إلى التخريـف ولكـن في الحقيقـة يعكـس نوعـا مـن التطـور المرحـلي الـضروري في حيـاة الكتـاب والمؤلفـين الكبـار. إن الوصـول إلى حالـة مـن الكتابـة الشـذرية و الخواطريـة في مرحلـة متطـورة مـن العمـر يبـين بـأن إرادة الانسـجام التـي عايشـت الكاتـب في بدايـة مشروعـه تعـد نوعـا مـن التواضعيـة مـع الجماعـة، في حـين يعكـس الأسـلوب المتأخـر حالـة مـن التفـرد الأنطولوجـي، بـل يجسـد هـذا النـوع مـن الكتابـة تماهيـا مـع البنيـة العميقـة للحداثـة في سـيرورتها وتصيُّرهـا.

انطلاقا من هذا الوضع يمكننا التكهن بأن قراءة لشرف قراءة مابعد الكولونيالية قد تخلق اختلافا في مقاربة أعمال الرجل، لأن التركيز على كتاب واحد قد يؤدي إلى قراءات مبتسرة كالتي حصلت مع فانون والتي حصلت مع ماركس. فماركس الشاب الذي مازال تحت نير الهيغيلية ولد تيارات ماركسية امتازت باليوتوبيا وامتلأت بالإيديولوجيا، في حين ماركس الشيخ ولد قراءات في كنف الماركسية أقرب إلى العلمية باعتمادها على الاقتصاد السياسي.

يتجلى التكهن الثاني، والمقصود من التكهن هنا التعرف على حدود وممكنات الظاهرة اللشرفية وفق مفهوم النقد الكانطي، في أن هذا المفكر الجزائري كائن مخضرم، عاش مرحلة الاستعمار بوعي ومابعدها بوعي أحدّ، لهذا فهو مقسم بين الفيلسوف التاريخي الذي يقوم بعمل النقد والتنوير وفك الحجب عن الإيديولوجيا الكولونيالية من جهة، كما يقوم مرات بعمل المثقف العضوي والبيروقراطي للنهوض بالجزائر ما بعد الاستعمار.

إن المثقف الذي عاش المرحلتين يعرف لا محالة أن النضال الثقافي لا يتوقف عند زمن الاستقلال التاريخي (1962) بل يكون في أوج اشتغاله بعيد الاستقلال لأن ترصدات الأمبريالية ستتطور في ميكانيزماتها الجديدة (الاستعمار الجديد) ولأن الدولة المستقلة حديثا ستواجه تحديات معقدة وعظيمة تقتضي استراتيجيات محسومة بدقة واستشراف سيناريوهات غنية لكي يتم تجنب خيبة الاستقلال. إن الاستقلال الحقيقي في هذا الحال تكون العبرة فيه بالحفاظ عليه أكثر من الظفر به.

على الرغم من الاختلاف الكبير والجوهري مرات الذي شمل تعريف الدراسات الكولونيالية ومابعد الكولونيالية فإن الكلي والشامل

في المسألة أن الثقافي المشروط بالتاريخي والاقتصادي يتصدر الكثير من التحديدات، لهذا سأختار هذه التعريفات محاولا مقاربتها بما كتبه مصطفى لشرف.

يعرف جورج بالاندييه، أحد المختصين، الدراسات ما بعد الكولونيالية كالتالي: «تعين الدراسات ما بعد الكولونيالية زمرة من التعاليم والبحوث والمجلات التي تدور حول الحدث الكولونيالي وإرثه، والتي تم تكوينها في ميادين مختصة بجامعات انجلوفونية منذ الثمانينات. بعدما انطلقت مباشرة في معاهد الدراسات الانجليزية راحت تقتحم الاختصاصات المتباينة مستنطقة كل العلوم الإنسانية التي تعالج من بعيد أو من قريب ظواهر الهيمنة الثقافية: مثل الأنثروبولوجيا واللسانيات وعلم النفس والتاريخ والعلوم السياسية، إلخ.»[1]

يغلب على هذا التعريف الطابع الصحفي والتقريري، كما نلاحظ فيه تناسيا مهما للدراسات الأدبية التي يعد نقادها، مثل إدوارد سعيد وهومي بابا وبييل أشكروفت من النافذين والمؤسسين الحقيقيين لهذا الحقل الدراسي المهم بانطلاقاته النصوصية الأدبية وانفتاحه وتفرعه على اختصاصات أخرى في ميادين شتى. لعل أحسن مثال يدلل على نقدنا هذا هو كتاب «الاستشراق» الذي كتبه إدوارد سعيد والذي يعد فعلا انجيل الدراسات مابعد الكولونيالية. فانطلاقا من نصوص دي نرفال وفلوبير وكيبلينغ وأوستن الأدبية استطاع صاحب الكتاب تحديد بنية الخطاب الاستشراقي الذي تماهى مع الخطاب الإمبريالي عند اللورد بلفور وغيره. إذن تعد كل محاولة

1 - Smouts Marie-Claude, La situation postcoloniale, Éditions des Sciences politiques, 2007, Paris, p: 34

لتغييب المجال الأدبي في تعريف الدراسات ما بعد الكولونيالية ضربا من الوهم والخطأ الفظيع.

حاولت الدراسات مابعد الكولونيالية خلخلة المركزية الغربية في كل أبعادها، متخذة مرات شكلا من أشكال نقد الهيمنة والفوقية التي يعاني منها العقل الغربي الملوث بالأداتية و الاستعمار، نجد هذا الطرح واضحا في أفكار إدوارد سعيد، كما اتخذت مرات شكل نقد ذاتي اندرج تحت ما يسمى بدراسات التابع Les études subalternes كما هو الحال عند غياتري سبيفاك، وراحت مرات أخرى تحاول تأزيم الخطاب الكولونيالي بكشف النقاب عن تناقضاته وادعاءاته الميتافيزيقية للحقيقة؛ مثل هذا التيار بقوة هومي بابا وجوديث بوتلر.

بعدما كتب سلمان رشدي مقالا مهما في سنة 1980 وردت عبارة «الكتابة ضد الإمبراطورية» التي ستفتح تيارا في أستراليا يقوده كل من بيل أشكروفت وغاريث غريفيث وهيلين تيفين، فابتداء من سنة 1989 أصبح هم الدراسات مابعد الكولونيالية لا يكتفي بنقد وتفكيك الخطابات الكولونيالية بقدر ما يقوم بكتابة مضادة على هذه الخطابات. إن التعريف الجديد الذي أولته هذه الجماعة للدراسات ما بعد الكولونيالية أثر في كتابات الجيل الأول، لهذا تغيرت تقنية إدوارد سعيد مثلا حينما كتب كتابه المهم الثاني «الثقافة والإمبريالية» (1993) من فضح لتشكلات الخطاب الاستشراقي إلى البحث في أساسيات المقاومة الثقافية والكتابة المضادة أو ما يطلق عليه البعض السرديات المعكوسة.

عرفت جماعة أشكروفت الدراسات ما بعد الكولونيالية كالتالي: «إننا نستخدم مصطلح مابعد الكولونيالية ليشمل كل ثقافة تأثرت

بالعمليـة الإمبرياليـة منـذ اللحظـة الكولونياليـة حتـى يومنـا الحـالي. ويرجـع هـذا الاسـتخدام إلى اسـتمرار هـذا الانشـغال طـوال العمليـة التاريخيـة التـي بـدأت بالعـدوان الإمبريـالي الأوروبي. كـما إننـا نطـرح أيضـا هـذا المصطلـح لأنـه الأكـثر ملاءمـة، بوصفـه مصطلحـا للنقـد عـبر الثقـافي الجديـد الـذي ظهـر في السـنوات الأخـيرة، وللخطـاب الـذي يتأسـس مـن خلالـه ذلـك النقـد. يمكـن القـول إن هـذا الكتـاب معنـي بالعـالم كـما كان موجـودا أثنـاء فـترة الهيمنـة الإمبراطوريـة الأوروبيـة وبعدهـا، وبتأثـيرات تلـك الفـترة في الآداب المعـاصرة»[2]

يبـين هـذا التعريـف بـأن الدراسـات مـا بعـد الكولونياليـة لا تكتفـي بمعالجـة ورفـع الحجـب عـن فـترة مـا بعـد الاسـتعمار، بـل هـي تطـول المرحلتـين معـا، المرحلـة الكولونياليـة ومـا بعدهـا، لهـذا يقتـضي التعريـف التفريـق بـين الاسـتعمار Colonialisme باعتبـاره مرحلـة تاريخيـة محـددة بزمـن معـين، وكولونياليـة Colonialité كحالـة ثقافيـة تشـمل القبـل والحـين والبعـد الاسـتعماري.

مـن جهـة اخـرى يقتـضي هـذا التعريـف كذلـك حالـة تفاعليـة برفـع كل **الوعـي الشـقي** بالمعنـى الهيغيـلي، فوضـع مصطلـح عـبر ثقـافي يوضـح بـأن العلاقـة القديمـة المتواجـدة بـين المسـتعمَر والمسـتعمِر أو العبـد والسـيد في المسـتعمرات أصبحـت مـن المـاضي حينـما تنتفـي هـذه الثنائيـة بالتفاعليـة. لم يعـد المسـتعمَر فقـط محـل تأثـر ثقـافي بـل يجـب أن يكـون فاعـلا في الآخـر بصناعـة كتابـة مضـادة تعيـد توزيـع علاقـة الـذات والموضـوع.

عـلى الرغـم مـن أهميـة كتابـات مصطفـى لـشرف إلا أننـا نلاحـظ بـأن رواد النقـد الثقـافي لم يعـودوا إلى كتاباتـه، والعجـب سنكتشـف

2 - أشـكروفت بيـل وآخـرون، **الـرد بالكتابـة، النظريـة والتطبيـق في أدب المسـتعمرات القديمـة**، تـر/ شـهرت العـالم، مركـز الدراسـات العربيـة، 2006، ص 16.

كذلك بأن المفكر الجزائري لشرف لم يستعمل في حدود علمنا نصا أو مقطعا استمده من كتابات الدراسات مابعد الكولونيالية.

يشكل النقد الماركسي للاستعمار الخلفية المعرفية التي يتقاطع فيها صاحب كتاب «الجزائر الأمة والمجتمع» مع النقد عبر الثقافي. لقد عرف العالم الحديث ظاهرة تعميم مرض البرجوازية على الجزء الضعيف الجنوبي من الكرة الأرضية، هذا المرض الذي كانت نتائجه الاستعمار على الرغم من كونه ظاهرة اقتصادية عكست تأزم الرأسمالية بانغلاق الأسواق إلا أنه يبين كذلك تراكم حالة ثقافية شيّأت العالم وضاعفت من استراتيجيات الهيمنة والاستغلال.

لا ننكر بأن إدوارد سعيد قد استعان بمصطفى لشرف في كتابه «الثقافة والإمبريالية»، حينما عاد إلى مقاله المبثوث في كتابه «الجزائر الأمة والمجتمع» (بسيكوولوجيا غزو). لقد كانت هذه الاستعانة أقرب إلى توظيف المعلومة من الاهتمام بقيمة المقال من الناحية التاريخية. لم يتفطن ربما المفكر الكبير إدوارد سعيد بأن سنة كتابة المقال كانت في 1956، وهي سنة دالة لأنها تعد السنة الثانية بعد اندلاع الثورة الجزائرية. كما أننا لو عدنا، زيادة على ذلك، إلى محتوى المقال فإننا سنعد زمن كتابته في هذه السنة نوعا من الدراسات ما بعد الكولونيالية السباقة في تحديد الاستراتيجيات التي كان يتخذها المستشرقون والرحالة والجنرالات مطية في جعل الجزائر موضوعا للدراسة أي موضوعا للهيمنة.

لم يكتف مصطفى لشرف في كتابه الأول بتأرخة زمن الاستعمار في الجزائر، بل حاول فهم هذه الظاهرة بالتكريس والاستعانة بعدة أدوات معرفية من نقد سوسيولوجي ماركسي إلى علم النفس إلى الأنثروبولوجية.

إن أهـم المصـادر التـي حـاول عـن طريقهـا فهـم ظاهـرة الاسـتعمار بصفـة عامـة والاحتـلال الفرنـسي للجزائـر بصفـة خاصـة تجعلنـا نرفع من قيمـة هـذا الرجـل لأنهـا مصـادر كان معظمهـا عبـارة عـن مخطوطـات في جامعـات فرنسـية أو كتـب لم يُتفطـن لهـا في قـراءة الآخـر الجزائـري قـراءة صوراتيـة.

نعطي بعض المراجع كي يتبين ما نحن بصدد التدليل عليه :

Duc d'Orléans, Campagnes de l'armée d'Afrique.

Changarnier, Mémoires.

Rousset, La conquête de l'Algérie.

Rousset, L'Algérie.

Daumas, La grande Kabylie.

Daumas, Les chevaux du désert.

Général Ducrot, Correspondances.

تعـد هـذه النـماذج محوريـة في سياق كولونيـالي تكالبـي رسـم جزائـر مسـتعمرة لمـدة قـرن واثـنـين وثلاثـين سـنة. لم تكـن حـرب الجزائـر حربـا عسـكرية فقـط بـل كرسـت فيهـا طاقـات فكريـة وثقافيـة لرسـم مخيـال ثقـافي إمبريـالي قـام عـلى فكـرة كتابـة الآخـر الجزائـري كتابـة تنطلـق مـن الـذات لهـذا راح يصـادر كل محاولـة يـروم مـن خلالهـا الأهـالي الخـروج مـن شرطيـة الموضـوع المـدروس كالطبيعـة إلى الذاتيـة التـي تعـد أول خطـوة في تحديـد الاسـتقلال.

تفطـن لـشرف بـذكاء إلى الدافـع اللاشـعوري المتـواري خلـف هـذه الكتابـات، فزيـادة عـلى الدافـع الاقتصـادي والثقـافي، تكمـن هنالـك

نزعة رومانسية عند الكتائب والجحافل العسكرية الفرنسية تروم استعادة الروح النابوليونية الضائعة التي تبجل البطولة التاريخية. فكل جندي وكل جنرال كان يحمل في جعبته روحا تنتظر تتويجات للتماهي مع تاريخ أقرب من القرن التاسع عشر، ونقصد بذلك، القرن الثامن عشر.

إن ما اكتشفه لشرف يبين بأن هذه الروح الرومانسية المثالية ذات الطابع الأناني تنافت مع فكرة الأنوار التي تمتاز بالكونية. لهذا فإن جشع الضباط وميولاتهم نحو التضخم الذاتي ولد في الجزائر -حسب تعبير لشرف الساخر- مأساة لاإنسانية. نعم لشرف يسخر من أشهر عناوين الرواية الفرنسية «الكوميديا الإنسانية».

اعترف الضباط الفرنسيون بقوة المقاومة الجزائرية، وهذا ما يريد تأكيده دائما لشرف في كتابته: « دون ان نرد الاعتبار للاعتراف، فإن الكثير من هؤلاء الضباط الذين عاشوا في طفولتهم الملحمة النابوليونية وبعدها إصلاحات لويس الثامن عشر والأمر الدولي الذي أخذ اسم الاتحاد المقدس وحالة في فرنسا ضعيفة من الناحية السياسية وغيورة من إنجازات وتفوقات الإنغليز ، عاش وأحس هؤلاء الضباط بكبت عظيم وبؤس، فكانت حرب إفريقيا بالنسبة لهم عبارة عن استرقاء وتحرير نفسي، إنها المناسبة الحقيقية لكي يجدوا أمام أعينهم اعتبارا خالوا أنه مفقود....

إن إسبانيا لا تبعد عن إفريقيا كثيرا لهذا نجد الجزائريين كالإسبانيين يتعاطون في مستوى قومي الاحتراب، «إن حرب العصابات كما يعترف دوق أورليون تؤلم الفرنسيين أكثر من كل الأعداء الآخرين، لأنها تمنع الجيش من النوم جاعلة إياه متأهبا تأهبا سرمديا» من

هنـا يـأتي الفـر والكـر ودوام الحـرب. إنهـا المرحلـة الحاسـمة بالنسـبة للحـرب في الحـرب»[3]

لـو قمنـا بمقارنـة نـص مصطفـى لـشرف مـع نـص إدوارد سـعيد فإننـا سـنجد نـص «الجزائـر الأمـة و المجتمـع» قـد جمـع الطابـع التفسـيري الـذي يبـين الكيفيـة التـي سـهلت عمليـة الاسـتعمار مـع الطابـع الضـدي الـذي تجسـد في المقاومـة الجزائريـة بأشـكال متعـددة. إن هـذا الجمـع بـين التشـكل الاسـتعماري والتشـكل الثـوري جعـل كتابـة التاريـخ عنـد لـشرف بمثابـة خطـاب يسـير في اتجـاه معاكـس للتاريـخ الكولونيـالي؛ فهـذا الخطـاب التاريخـي حـاول مليـا جعـل المـاضي الاسـتعماري عبـارة عـن حالـة سـتاتيكية لـكي تـبرر أكذوبـة الرسـالة الحضاريـة، فـكأن فرنسـا دخلـت إلى الجزائـر بطريقـة عفويـة وهادئـة لأنهـا سـايرت قوانـين الطبيعـة. إن كتابـة التاريـخ عنـد مصطفـى لـشرف بينـت بـأن تاريـخ الجزائـر الاسـتعماري امتـاز بالـصراع و الديناميـة لهـذا فهـو يفـرز مفهومـا ثانيـا للتاريـخ الكولونيـالي قائمـا عـلى المقاومـة والـصراع والـردع.

إن كتـاب إدوارد سـعيد «الاسـتشراق» لم يكتـب التاريـخ الاسـتعماري للشـعوب المهيمـن عليهـا في القـرن التاسـع عـشر والقـرن العشريـن بهـذه الطريقـة، بـل راح يـشرح خطابـات المسـتشرقين مبينـا تواطؤهـا مـع المؤسسـة الاسـتعمارية، لهـذا تراجـع في مقدمـة كتـاب «الثقافـة والإمبرياليـة» عـن هـذا الـدرب مـن الكتابـة مبينـا بـأن التاريـخ كي يكتمـل ويتخـذ شـكله الخالـص لابـد أن يعتمـد عـلى مـا يسـميه بالقراءة الطباقيـة أي القـراءة التـي تكتـب التواشـجات والصراعـات والتداخـلات والعبريـات الثقافيـة والسياسـية والعسـكرية. لقـد كـرس إدوارد سـعيد في كتابـه المذكـور أخـيرا فصـلا كامـلا للمقاومـة الثقافيـة كـما تجلـت في

3 - Lacheraf Mostafa, *L'Algérie: nation et société*, SNED, Alger,1965, p 91.

كتابـات مضـادة ومرويـات معاكسـة دشـنها إيمـي سـيزار وفرانـز فانـون اتشـيبي شـنوا والطيـب صالـح.

لم يكـن كتـاب «الجزائـر الأمة و المجتمـع» كتابا في التاريـخ الكولونيالي، بـل طالـت الكثـير مـن النصـوص فيـه التاريـخ مابعـد الكلونيـالي، فكـما سـبق أن ذكـر أعـلاه أن مصطفـى لـشرف يعـد مـن المثقفـين العضويـين الذيـن انـبروا لتفكـير جزائـر مـا بعـد الاسـتعمار، لهـذا نجـد في كتابـه هـذا بعـض صيحـات التحذيـر مـن انحرافـات كثـيرة اعتـورت الجزائـر بعيـد اسـتقلالها.

كتـب لـشرف تحـت هـذا العنـوان الفرعـي: دروس مـن الأزمـة: العـودة إلى الحـس السـليم و التواضـع، مايـلي: «لقـد أَمْثلنـا الثـورة في دوائرهـا العليـا عـلى الصعيـد الإيديولوجـي و الصـارم، وتناسـينا الواقـع. لقـد أصبحـت عبـارة عـن آليـات رتيبـة وبسـيطة، في حـين، تعـد الثـورة في جوهرهـا عبـارة عـن ديناميـة حقيقيـة راحـت تتبلـور في أطـراف أخـرى، عنـد الإطـارات العماليـة الواعيـة، أي في كنـف الشـعب، ولنقـل ذلـك بـكل وضـوح، لقـد بقيـت الثـورة فقـط عنـد نخبـة صغـيرة مـن المثقفـين المعاديـن للبورجوازيـة المتواجديـن أقـرب إلى الجماهـير مـن بعـض المسـؤولين المهووسـين بالشـعبوية و الديماغوجيـة.

لقـد سبق أن تحدثنـا قبـل هـذا المقـام عـن علامـات الضعـف والقـوة في الثـورة الجزائريـة، وعـن المخاطـر التـي يمكـن أن تعتريهـا كالعـودة إلى الإقطاعيـة ونشـوء العقـل الجهـوي والمغامـرة الارتجاليـة.[4]

يبـين هـذا النـص الـذي كتـب في سـنة 1962 بـأن مصطفـى لـشرف كان بعيـدا عـن التصـور الرومانـسي والمثـالي للثـورة، فالرجـل كان عـلى

٤ - Ibid.,p 298

وعـي كبـير بالمخاطـر التـي يمكـن أن تعتـور الثـورة الجزائريـة في مهدهـا كالسـقوط في معاقـل وشراك الاسـتعمار الجديـد القائـم عـلى فكـرة التبعيـة الاقتصاديـة، كـما كان عـلى علـم بالمخاطـر الداخليـة كصعـود نزعـة ديماغوجيـة وشـعبوية فارغـة مـن القيمـة الحضاريـة والدوافـع الثقافيـة الواقعيـة.

إن هـذا التركيـز عـلى المثقفـين المعاديـن للبرجوازيـة يبـين تقاطـع فكـر لـشرف مـع فكـر فرانـز فانـون، فالخـوف الكبـير الـذي كان يهـدد اسـتقلال الجزائـر تواجـد برجوازيـة وطنيـة ذات مـشروع فـارغ كانـت مهيـأة لقيـادة الجزائـر وفـق أجنـدة اسـتعمارية. لقـد حـدد فرانـز فانـون معـالم البرجوازيـة الوطنيـة في كتـاب «معذبـو الأرض»، وهـي بتعبـير مـا برجوازيـة حضريـة تراجعـت دوافعهـا الثوريـة بسـبب الرفاهيـة النسـبية التـي عاشـتها في كنـف الاسـتعمار. لهـذا يتفـق فانـون مـع لـشرف في أن أولى الطبقـات بقيـادة الاسـتقلال تكـون مـن الفلاحـين الذيـن اكتـووا وعاشـوا حقيقـة الاسـتعمار مـن فقـر وتجويـع وترويـع.

فعـلا تفطـن لـشرف قبـل فانـون إلى مـدى قـدرة وقابليـة هـذه الطبقـة عـلى القيـادة، لهـذا راح لـشرف يبتكـر مصطلحـا جديـدا يكيـف الريفـي مـع الحـضري وهـو الريفـي الحـضري Le rurbain لكـن بينـت الأيـام كـما اعـترف لـشرف في مقدمـة كتابـه الأول بـأن الخطـر الأسـاسي الـذي حـال دون رجـوع الجزائـر إلى مصـاف الـدول الناميـة والمتحـضرة ظاهـرة ترييـف المدينـة التـي أصبحـت بسـبب فشـل المشـاريع السياسـية الارتجاليـة وصعـود مافيـة اقتصاديـة اقطاعيـة وظهـور الجهويـة القاتمـة ظاهـرة سـلبية تكبـل تطـور البلـد أكـثر مـما تفتحـه وتـسرع بدخولـه في المعادلـة التاريخيـة العالميـة.

على الرغم من الطابع الأكاديمي الذي اشتهر به مصطفى لشرف إلا أنه لم يستفد كثيرا من القراءات النقدية ما بعد الحداثية، التي كانت ستفتح له طرقا جديدة في مقاربة الكثير من النصوص الكولونيالية.

إن غلبة الطابع التاريخي الخارجي على أفكار مصطفى لشرف جعله لا يتفطن مرات إلى أن الخطاب الاستعماري لا يحتوي فقط على بنى شعورية بل يحتوى أساسا على بنى لاشعورية. فعند مقاربة لشرف لنصوص الرسام والأديب نصر الدين/إتيين ديني نلاحظ تعاطفا كبيرا مع هذا الأديب والرسام الذي اعتنق الإسلام ودفن بمدينة بوسعادة التي يكن لها لشرف احتراما كبيرا.

يقول لشرف في كتابه «أعلام و معالم» :»لقد كان الإنسان ديني في نظري، ذلك الروح المفعم بالعدل و الحقيقة، لأنه قبل ان يعتنق هذه العقيدة الجديدة وقبل أن يتقوى بها راح يلتزم بتعاليمها بورع وليس كما هو حال الذين يعتنقون السهولة وفلكلورية المظاهر الخارجية واللباس» [5]

في اعتقادي لا تعد هذه القراءة لإتيين ديني قراءة عميقة أو خالية من التعاطفية، لأن اعتناق المستشرق، مهما كان، للإسلام لا يعني البتة أنه تخلى كلية عن بنيته التفكيرية اللاشعورية.

لقد بين إدوارد سعيد في كتابه الاستشراق بأن الخطاب الاستشراقي ساهم في خلق عالم شرقي مغربن Occidentalisé وفق تشكلات خطابية معينة. فالرسام المستشرق كما هو الحال في أعمال دولاكروا أو فرومونتين أو دينيه ينطلق من سجل استشراقي يحول المرأة الشرقية مثلا إلى موضوع رغبة وشهوة.

5 - Lacheraf Mostafa, *Des noms et des lieux*, Casbah Édition, Alger, 1998, p59

لم يقتصر الأمر على الرسامين فقط بل طال الأمر كتب الكثير من الأدباء الذين سبقوا دينيه ورسموا نمطية المرأة الشرقية ابتداء من دونرفال، مرورا بفلوبير في رحلته المصرية ووصولا إلى بيير لوتي وإتيين دينيه.

نشر نصر الدين/إتيين دينيه عند عودته من الحج سنة 1927 نصا دالا في هذا السياق، إنه نص «خضرا، راقصة ولاد نايل» لم يستطع دينيه في هذا النص تجاوز الخطاطة التي نمطها الكتاب الأدباء المستشرقون قبله، فخضرا من بداية الرواية إلى نهايتها كانت موضوع اشتهاء جسدي أعاد إنتاج الصورة النمطية للحرارة الإيروسية الشرقية التي استغلتها المؤسسة الاستعمارية لدفع المواطنين المكبوتين في الميتروبول للنزول إلى المستعمرات.

في اعتقادي لم تكن نصوص دينيه لتنجح لو تجاوزت هذا الخطاب وتكلمت عن شرق مشرقن Orientalisé لهذا فإن الاعتقاد بأن دينيه يعكس الحقيقة والعدالة يعد نوعا من القراءة العاطفية التي نتعجب من كاتب مثل لشرف كيف يسقط في شباكها. إن تبيين الطابع الاستعماري اللاشعوري لدينيه لا يعني هنا الطعن في نواياه الإيمانية أو في اعتناقه للإسلام، تعلمنا هذه القراءة التفريق بين مقاصد الشخص الإيمانية والفكرية وبنى خطاباته اللاشعورية المتحكمة في نصوص ورسوماته.

حينما نرسم اللوحة الكاملة لفكر لشرف يمسنا اعتقاد جازم بأن فتح فكره على الدراسات ما بعد الكولونيالية لا يمكن أن يتجسد دون تحريف وتشويه لجوهر كتاب «الجزائر الأمة والمجتمع» ويعود ذلك في اعتقادي إلى فكرة الوطن التي ينطلق منها دائما لشرف

في كتاباتـه: «الجزائـر الأمـة و المجتمـع» و«أعـلام و معـالم» و«القطائـع و النسـيان» و «التاريـخ، الثقافـة و المجتمـع» فهـو وطـن مغلـق نتـاج فكـر أنـواري يعقـوبي يحتـوي عـلى روح ويتحـدد انطلاقـا مـن أسـاطير مؤسسـة. أنـه وطـن بالمفهـوم الكلاسـيكي تولـد مـع ظهـور مـا يسـمى بالدولـة الأمـة.

لا يمكـن البتـة لهـذا المفهـوم أن ينسـجم مـع مقـولات النقـد مـا بعـد الكولونيـالي، لأن مفهـوم الوطـن عنـد هـؤلاء نوسـتالجيا مرجـأة إلى زمـن لا يـأتي، لهـذا يصبـح مفهـوم الدياسـبورا المعتمـد عـلى الترحـال والمنـافي بمثابـة براديغـم بديـل لبراديغـم الوطـن الصـافي.

لقـد احتفـى إدوارد سـعيد كثـيرا بمقـولات الفيلسـوف تيـودور أدورنـو عـن الوطـن القائـم عـلى التحديـدات الإنسـانية وليـس عـلى التحديـدات الجغرافيـة والتاريخيـة. كـما احتفـى هومـي بابـا كثـيرا بالمفاهيـم التـي أرسـاها الفيلسـوف الالمـاني و الـتر بنيامـين عـن الوطـن، وطـن المقموعـين الـذي يقـوم دائمـا عـلى «الحـالات الاسـتعجالية»

ولأن معظـم النقـاد مـا بعـد الكولونياليـين مـن دول العـالم الثالـث ويعيشـون في الغـرب فـإن مفهومـا للوطـن يقـوم عـلى البعـد الإنسـاني والتحديـدات النوسـتالجية لا يعـد مـن قبيـل المصادفـة أو لا يحـث عـلى التعجـب، لهـذا اعتقـد أن ربـط فكـر لـشرف القائـم عـلى براديغـم وطـن صـاف مـع فكـر يقـوم عـلى براديغـم الهجنـة نـوع مـن الربـط القـسري والإسـقاط المجحـف في كلا الحقلـين.

ولكن!

عـلى الرغـم مـن أن فكـر مصطفـى لـشرف لا يمكـن فتحـه عـلى مقـولات النقـد مـا بعـد الكولونيـالي للاختـلاف الجوهـري في بعـض

المقـولات الأساسـية، فإننـا لا نجـزم بوجـود تيـار مـا بعـد كولونيـالي واحـد يكتسـح السـاحة، فهنالـك تيـارات لا تعتمـد أساسـيات مـا بعـد الحداثـة في انطلاقاتهـا النقديـة لمقـولات الاسـتعمار وهـي اقـرب إلى فكـر مصطفـى لـشرف لأنهـا مـا زالـت تؤمـن بفكـرة بنـاء الوطـن قبـل النـزوع إلى محـوه باسـم العالميـة والإنسـانية. بكلمـة واحـدة وبـكل وضـوح لا يمكـن أن نعمـم مقـولات المنـافي عـلى المسـتعمرات القديمـة لأن تجربـة المنـافي فعـلا تجربـة مـا بعـد كولونياليـة وتجربـة بنـاء الدولـة كذلـك تعـد تجربـة مـا بعـد كولونياليـة.

إن مـا يميـز فكـر لـشرف نـزوع نحـو تصفيـة الاسـتعمار في التاريـخ والثقافـة والفكـر وعلـم الاجتـماع، لهـذا فهـو يكمـل مشروعـا ابتـدأه محمـد الشريـف سـاحلي في كتـاب «تصفيـة الاسـتعمار في التاريـخ» ويشـتغل عليـه الآن الكثـير مـن المفكريـن الأفارقـة منهـم أخيـل مامبـي والمفكـرة ذات الأصـول الهنديـة آنيـا لومبـا.

يقـول أخيـل مامبـي في مقطـع يشـبه التنبـؤ وهـو بيـان في تصفيـة الاسـتعمار: إذا أراد الأفارقـة أن يقومـوا ويمشـوا، لابـد لهـم مـن الآن فصاعـدا أن يـروا في جهـة أخـرى بعيـدة عـن أوروبـا. إنهـا ليسـت عالمـا ينهـار، ولكـن للأسـف فهـي تمثـل عـالم الحيـاة المتهافتـة وغـروب الشـمس الشـاحب.. لا بـد لإفريقيـا أن ترفـع بصرهـا لمـا هـو جديـد. لابـد أن تتموضـع في المشـهد وتقـوم بمـا يجـب أن تقـوم بـه منـذ مـدة لأنـه لم يكـن مسـتحيلا، لابـد أن يخالجهـا وعـي بأنهـا يمكـن أن تفتـح للإنسـانية شـيئا جديـدا لم يكـن مـن قبـل»[6].

6 - Mbembe Achille, *Sortir de la grande nuit, Essai sur l'Afrique décolonisée,* Éditions Chihab, 2013, Alger, p243.



نوارة بوعياد شيبان
جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية

التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني في قسم اللغة العربية و آدابها-بجاية/الجزائر

دراسة مقارنة

ملخص

لقد شهد القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين تقدما في مجال التكنولوجيا وتكنولوجية المعلومات، وهذا التقدم من شأنه أن يخلف انعكاسات وتحولات في مجالات عديدة أهمها ما يرتبط بمجال التعليم والتعلم. وهذا ما أدى إلى ظهور ما يصطلح عليه الآن بـ«التعليم الإلكتروني» *(E-Learning)* الذي أصبح يُعتمد عليه في بعض الجامعات الجزائرية وفي مختلف التخصصات. وسأحاول من خلال هذه الدراسة إظهار واقع هذا النوع الجديد من التعليم متبنية في ذلك الخطوات المتبعة في لائحة *(E-Learning)* لجامعة عبد الرحمن ميرة ببجاية/ الجزائر، بالاعتماد على التعليم الإلكتروني لمقياس «المدارس اللسانية». ثم مقارنة هذا النوع الجديد من التعليم بالتعليم التقليدي للمقياس نفسه، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

الكلمات المفاتيح: التعليمية، التكنولوجيا، التعليم الإلكتروني، التعليم التقليدي.

Résumé :

Le vingtième siècle a vu la naissance d'une révolution technologique qui a engendré une évolution dans les méthodes didactiques à l'instar de l'enseignement électronique [E-Learning] qui commence à prendre de

l'ampleur dans les universités algériennes. Cette étude vise à mettre en exergue une expérience personnelle dans l'enseignement d'un module intitulé « Les Ecoles Linguistiques » avec les deux méthodes classiques et électroniques et qui feront l'objet d'une comparaison.

Mots clés : Didactique, Révolution Technologique, E-Learning, Enseignement classique.

تمهيد

تـؤدي التكنولوجيـا بآلياتهـا المتطـورة دورا في إرسـاء قواعـد العولمـة التـي تعنـي ازديـاد العلاقـات المتبادلـة بـين الأمـم سـواء المتمثلـة في تبـادل السـلع والخدمـات أو في انتقـال رؤوس الأمـوال أو انتشـار المعلومـات والأفـكار وسرعـة تدفقهـا أو في تأثـر أمـة بقيـم وعـادات وتقاليـد وقواعـد غيرهـا مـن الأمـم. أمـا العولمـة في بعدهـا الثقـافي فهـي تعنـي الانفتـاح عـلى الثقافـات المختلفـة للشـعوب والانصهـار في بوتقـة العـالم الواحـد الموحـد[1].

وإذا كان الانفتـاح الثقـافي يعـد حتميـة عصريـة بيـد أنـه بـات مـن الـضروري لـكل مثقـف أن يتواصـل مـع باقـي الثقافـات لينتـج تصـورا متطـورا ورؤى مسـتقبلية يسـتطيع مـن خلالهـا إنتـاج أدوات ومهـارات معرفيـة تزيـد مـن آفاقـه الذهنيـة والفكريـة وتعمـق مـن طموحاتـه الثقافيـة[2].

لقـد صـارت وسـائل الاتصـال المعـاصرة وبخاصـة شـبكة الانترنـت العالميـة مـن أهـم المـوارد التـي فتحت آفـاق التواصـل في شـتى المجالات، وعـرف رواجهـا وانتشـارها في الوطـن العـربي سرعـة قياسـية اختزلـت

1 – إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، معجم مصطلحات عصر العولمة، ص450.

2 – بلختير بومدين، «ثقافة المواطنة بين إلزامية الانفتاح ومواجهة العولمة»، مجلة «الفكر المتوسطي»، العدد 2، مخبر حوار الديانات والحضارات في الحوض المتوسط، جامعة تلمسان، الجزائر، 2013، ص ص: 41-40.

أزمنـة طويلـة لمواكبـة الانفجـار العلمـي الضخـم في الـدول المتقدمـة. وانتشـارها عـبر آفـاق الجامعـات مكّـن الطالـب والباحـث الجامعـي مـن الآليـة التواصليـة عـلى العـالم بـأسره، وفتحـت آفاقـا اكتشـافية لصـيرورة البحـث الأكاديمـي الجديـد والمتجـدّد، وذلـك بتفعيـل هـذه الآليـات الحديثـة في مجـال التعليـم عامـة والتعليـم الجامعـي خاصـة، لمواكبـة العـصر الـذي لا مـكان فيـه إلا للسرعـة والتفـوق.

نأمـل مـن خـلال هـذه الدراسـة تسـليط الضـوء عـلى واقـع التعليـم الإلكـتروني في الجامعـة الجزائريـة مـن خـلال أنمـوذج قسـم اللغـة والأدب العـربي، متبنيـة في ذلـك الخطـوات المتبعـة في لائحـة (E-Learning) لجامعـة عبـد الرحمـن مـيرة ببجايـة، بالاعتـماد عـلى التعليـم الإلكـتروني لمقيـاس «المـدارس اللسـانية»، ومقارنـة هـذا الأخـير بالتعليـم التقليـدي وأهـم النتائـج التـي توصلـت إليهـا. غـير أن السـؤال الـذي يُطـرح في هـذا الصـدد يتمثـل في: إلى أي مـدى اسـتطاع التعليـم الإلكـتروني في الجامعـة تحقيـق الغـرض الديداكتيـكي؟ وهـل باسـتطاعته أن يحـل محـل التعليـم التقليـدي؟

وللإجابـة عـلى هـذه الأسـئلة ارتأينـا إتبـاع الخطـوات الآتية:التعريـف بالتعليـم التقليـدي الجامعـي ومميزاتـه، التعريـف بالتعليـم الإلكـتروني والتنظيـم البيداغوجـي لـدرس «المـدارس اللسـانية» وخطـوات برمجتـه في لائحـة (E-Learning) لجامعـة بجايـة، والخطوات التـي يتبعهـا الطالـب في التعليـم الإلكـتروني، ثـم المقارنـة بـين النمطـين للتعليـم في الجامعـة، وخلاصـة لأهـم النتائـج.

I/التعليم التقليدي

يطلـق مصطلـح التعليـم التقليـدي عـلى «طريقـة تدريـس شـائعة في مدارسـنا وتقـوم عـلى المناقشـة الشـفوية بشـكل رئيـس،

واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التثبيت وتأكيد نتائجه المعرفية لأغراض التقويم الصّفي والواجب المنزلي... ويركز التعليم التقليدي على دور المعلم والمحتوى الدراسي في إنجاز العملية التعليمية، وعلى أهمية حشو المعلومات في أذهان الطلبة»[3].

إن الأستاذ في الجامعة يحاول تحقيق بعدين للدرس : بعد تربوي(تعليمي)، وبعد علمي. ففي بعض الأحيان يستعصي علينا تمييز بعض الملفوظات ـ في الخطاب التعليمي الجامعي ـ هل هي علمية أم تعليمية.وفي تحقيقه(المتكلّم ـ الأستاذ) للبعدين العلمي والتعليمي، عمد إلى توظيف مجموعة من الوسائل اللّغوية المختلفة ـ كون النظام اللّغوي يمثل الدعامة للخطاب الشفوي ـ وذلك لتأسيس ملفوظاته التي تشكّل هذا الخطاب الذي يتميّز بالعلمية(الموضوعية)، والتعليمية ، والذاتية في بعض الملفوظات التواصلية التي تدخل في عملية تأسيس العلاقة التعليمية والإنسانية بين المتكلّم والمتلقّي في آن واحد. وهذه الملفوظات التواصلية تجعل المتلقّي يرتاح أكثر للمتكلّم (الأستاذ)، لأنّها تلطّف جوّ المحاضرة (الدّرس الجامعي)، وتسهّل عملية تبليغ المادة العلمية. بالإضافة إلى هذه العناصر لدينا أيضا توظيفه للحركات والإشارات التي تساعده على ملء الفراغ الذي يستحيل التعبير عنه باللّغة أو الكلام.

ونحن الآن أمام خطاب ذي بعد عال ـ الخطاب التعليمي الجامعي ـ يقوم على أساس الوظيفة التعبيرية والمعرفية، ويبتعد عن التلميح. فمن خلال حضورنا لبعض المحاضرات بقسم اللغة

---

3 – نداء عبد الرحيم مصطفى ، «أثر استخدام برامج اللغة العربية على تحصيل طالب الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس»، أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس–فلسطين، 2010، ص18.

والأدب العربي/جامعة بجاية/الجزائر وتسجيلنا لبعض الحصص*[4]، وبتطبيق المنهج التداولي تمكنّا من استخلاص بعض الملامح، وهي كالتالي :

تظهر في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي الشفهي سلطة المتكلم لأن المؤسسة التي يتكلم فيها (الجامعة) هي التي خوّلته ذلك، ولأنه يتمتع بمجموعة من المعارف والقدرات التي بها يواجه المتلقي (الطلبة)، ولهذا نجده يوظف نسبة كبيرة من الموجّهات (يمكننا، لا يمكننا، نستطيع، لا نستطيع، بمقدورنا، يجب أن، الخ).

وفي العملية التّلفّظية يظهر لنا كيف يشكّل المتكلم (الأستاذ) ملفوظاته، وكذلك باتباع مسار مجموعة من الأشكال اللّغوية التي اصطلح عليها بـ» **الأسماء المبهمة** «، وتتمثّل في ضمائر الشخص، وأسماء الإشارة، وأسماء الزمان والمكان.وهذه العناصر تعطي لنا صورة للخطاب التعليمي الجامعي الذي ليس ملكا للمتلفّظ، ولا يشكله فقط مسار « **أنا** »، بل هناك الضمائر الأخرى، وأيضا ظروف الزمان والمكان التي تنظم العلاقات الزمانية والمكانية الخاصة بالفاعل المتلفظ الذي يمثّل معلمها، إذ يشترك فيما بينها في كونها تتحدد وفق **إنية** الخطاب الذي توظف فيه. وأيضا علاقة هذه الأسماء المبهمة بالأحكام خاصة **الإثبات.**

الخطاب التعليمي الجامعي معظمه عبارة عن أقوال تقريرية أو وصفية.فالمتكلم(الأستاذ) يحاول ـ بشتى الوسائل ـ وصف

4 * هذه الدراسة أنجزناها في الفترة الممتدة ما بين 2000م و2011 م، وذلك تحضيرا لشهادتي الماجستير والدكتوراه، حول الخطاب التعليمي العلمي الجامعي باللغة العربية/ مقاربة تداولية. وفي هذه المداخلة استثمرنا مباشرة نتائج هاتين الدراستين التي تمثل التعليم التقليدي في الجامعة، ووفقها قارننا بين النمطين التعليميين (التقليدي والإلكتروني).

بعض الظواهر العلمية، وعرضها على المتلقي (الطلبة) في شكل مبسط ذي طابع تعليمي، إذ يمكننا اعتباره كناقل لمجموعة من الأخبار التي تتميز بطابع علمي تقريري. أمّا بالنسبة إلى الأفعال الإنشائية (الإثبات، الاستفهام، الأمر ...) فيوظّفها لغرض جعل محتوى الحدث فعالا، وذلك بحمل المتلقّي على الاهتمام بما يقول، ونقله إلى وضع معرفي جديد.

يلجأ المتكلّم (الأستاذ) في الخطاب التعليمي الجامعي إلى استعمال بعض العناصر التي تعتبر استراتيجية في خطاباته؛ فاستعماله للجمل التفسيرية والتكرار ، هو استعمال يفرضه السياق، لأن المتكلّم في الخطاب التعليمي الجامعي يقوم بعملية عرض لمجموعة من الظواهر والأفكار ذات الطابع العلمي. وهذه العملية تستدعي توظيف مجموعة من الوسائل (الأدوات) اللّغوية. فالمتكلم يحاول - بقدر الإمكان - إزالة الغموض والإبهام عن الأفكار التي يلقيها على المتلقي. أما بالنسبة للحجاج فكل خطاب يهدف إلى الإقناع يستعمل بالضرورة الأدوات الحجاجية، وهذا شأن الخطاب التعليمي الجامعي.

ولدينا أيضا كلمة بارزة في الخطاب التعليمي الجامعي،وتتمثّل في كلمة « **إذن** « التي نستطيع القول بأنّها كلمة تتكرر - نجدها بكثرة - في الخطاب التعليمي الجامعي الشفوي، وهي تقوم بعملية التركيب بين عناصر الخطاب، ولها وظيفة التقطيع، وبدونها يفقد الخطاب الشفوي انسجامه. ففي الخطاب التعليمي الجامعي تلعب « **إذن** « دور العلامة التي تشكل معلما خطابيا على مختلف المستويات ومنها :

-تقـوم بوظيفـة التقطيـع، أي تقطيـع الخطـاب إلى مقطوعـات (جمـل) تراتبيـة ومتممـة.

-تسمح للمتكلم الحديث باسم الجماعة اللسانية مثل ما هو في :

« إذن مثلا # قمنا بهذا مع مارتيني ... »

« إذن هنا اللسانيون # أو النحويون يقولون

#

أو علماء النفس ... »

أو التدخل بصفة متكلم حيادي، مثل :

« إذن # قلت لكم أننا سنتحدث عن ... »

أو جعل المتكلم يتحدث باسم جماعة من المتكلمين، مثل :

« آخذ هذه الأمثلة ... # إذن ماذا نلاحظ... »

-باعتبارهـا نقطـة انتقـال مـن الملفـوظ العلمـي ـ الـذي يطلـق عليـه تسـمية الخطـاب الموضوعـي ـ إلى الملفـوظ المنهجـي، مثـل :

« إذن # إن أردتم أن ... »

هـذا مـن جهـة، ومن جهـة أخـرى الانتقـال إلى القـول (الملفوظ) التعليمـي أيـن يتدخـل المتكلـم (الأسـتاذ) مبـاشرة على متلقيـه، مثل :

« إذن # أعود وأقول ... »

أمـا العلامـات غـير اللغويـة، فهـي موجـودة، كـ (النـبر والتنغيـم للتركيـز عـلى المقاطـع المهمـة مـن الخطـاب، الصمـت أو الإيمـاءة بالـرأس، الحـركات باليديـن أو الـرأس عـلى السـواء).

انطلاقـا مـن كل هــذه الخصائـص يمكننـا القـول إنّ الخطـاب التعليمـي الجامعـي هـو خطـاب موجّـه مـن طـرف الأسـتاذ فهـو صاحب هـذا الخطـاب، إذ يمكننـا أن نمثّـل له(الخطـاب التعليمـي) بصفـة عامـة بالنمـوذج التـالي :

*خطاب علمي وتعليمي.

*المتكلّم (الأستاذ) يمثله الضمير « نحن «.

*المتلقي (الطلبة) يمثله الضميران « أنتم « أو « أنت».

*الزمن يتمثّل في الحاضر، ويتجلى في الظرف « الآن».

*المكان يتجلى في الظرف « هنا «.

*يتوفّـر عـلى بعـض العنـاصر التـي تعـدّ اسـتراتيجية، وتتمثّــل في :

-الاستفهام البلاغي.

-الجمل التفسيرية.

-التكرار.

-الكلمة « إذن «.

-الروابـط الحجاجيـة، خاصـة : لكـن، لأنّ، كذلــك، إذا.

- اللغـة المسـتعملة هـي الفصحـى التـي تتخللهـا بعـض الظواهـر اللغويـة ـ الاجتماعيـة كـ(الثنائيـة اللغويـة والازدوايـة اللغويــة).

- العلامات غير اللغوية (الحركات باليدين أو الرأس، النبر والتنغيم).

لقد مكنتنا النتائج التي توصلنا إليها من خلال تحليلنا للعينات الخطابية الشفهية من تبيّن الفوارق الجوهرية في الاستراتيجيات الخطابية التي يتبنّاها مرسلو الخطاب التعليمي الذي يتشكّل في إطار نشاط لغوي يشترك فيه طرفان، وهو نمط خطابي يتميز عن بقية الأنماط الأخرى من الخطابات بميزتين: الأولى أن العقد الضمني بين طرفي الخطاب يتخذ شكلا شرعيا، ويبتعد عن العفوية التي يتميز بها في الأطر الاجتماعية الأخرى. والثانية أنّ الخطاب التعليمي خطاب هادف، أي تحددّ مساره أهداف مسطرة سلفا. والخطاب التعليمي الجامعي يتشكل في تلك الوضعيات التعليمية بفضل إسهام كلّ عنصر من العناصر المحللّة، وهي: المتكلم، المتلقي، السياق، الأدوات اللغوية والآليات الخطابية.

II/التعليم الإلكتروني (E-Learning)

نعني بالتعليم الإلكتروني تلك الطريقة التي يتم فيها «تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلّم، بشكل يتيح إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلّم ومع أقرانه سواء كان ذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلّم من خلال تلك الوسائط»[5].

5 – عبد العزيز طلبة عبد الحميد، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، ط1، المكتبة العصرية، مصر، 2010، ص14.

فالتعليم الإلكتروني هو ذلك «التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالمعلومات والتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، ويمكّن الدارس من الوصول إلى مصادر التعلّم في أيّ وقت ومن أيّ مكان...»[6].

1/التنظيم البيداغوجي للدرس (Le cours)

قبل الشروع في التعليم الإلكتروني على المعلّم/الأستاذ برمجة درسه في لائحة **E-Learning** الموجودة في موقع الجامعة التي ينتمي إليها.

1-1-خطوات برمجة الدرس

يتبع الأستاذ الجامعي في برمجة درسه الخطوات[7*] الآتية:

أ-التعريف بالدرس: نجد فيه مجموعة من المعلومات من قبيل:الميدان، عنوان الدرس، السيرة الذاتية الموجزة للأستاذ، تحديد الجمهور (أي المستوى الذي سيوجه إليه محتوى هذا الدرس)، الأدوات، الأهداف الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة، المبادئ والأحكام البداغوجية التي تتحكم في النشاطات، المكتسبات الماقبلية، المدة الزمنية، تصميم الدرس، وطبيعة التقييم. وبإمكاننا تجسيد ذلك من خلال درس «المدارس اللسانية» كالتالي:

الميدان: علوم اللسان

العنوان: مدارس لسانية

---

6 – رمزي أحمد عبد الحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2010، ص182.

7* هذه الخطوات ترجمتها من الدروس التي ألقيت علينا خلال الدورة التكوينية حول كيفية استعمال لائحة (E-Learning) لجامعة عبد الرحمن ميرة- بجاية- الجزائر، في دورة فيفيري 2014.

المؤلـف: السـيدة شـيبان نـوارة المولـودة بوعياد/أسـتاذة محـاضرة قسـم «أ»-قسـم اللغـة والأدب العربي-جامعـة بجاية/مسـؤولة فريـق شـعبة تكويـن: علـوم اللسـان/ عضـو في اللجنـة العلميـة للقسـم/ عضـو في المجلـس العلمـي للكليـة/ عضـو بمخـبر اللسـانيات وتعليميـة اللغـات التابـع لجامعـة الجزائـر2.

الجمهور: السنة الثانية ل م د.

المدة: سداسيين

المكتسـبات الماقبلية <**les pré-requis**>**:** قبـل الـشروع في محـاور مـادة «المـدارس اللسـانية»، حاولـت معرفـة أهـم المعـارف التـي اكتسـبها الطالـب في السـنة الأولى في مجـال اللسـانيات العامـة ومـدى اسـتيعابه للجهـاز المفاهيمـي الخـاص بهـذا المجـال.

الأهداف: ينبغي أن يكون الطالب قادرا على:

*التمييز بين الدرس اللغوي القديم والحديث،

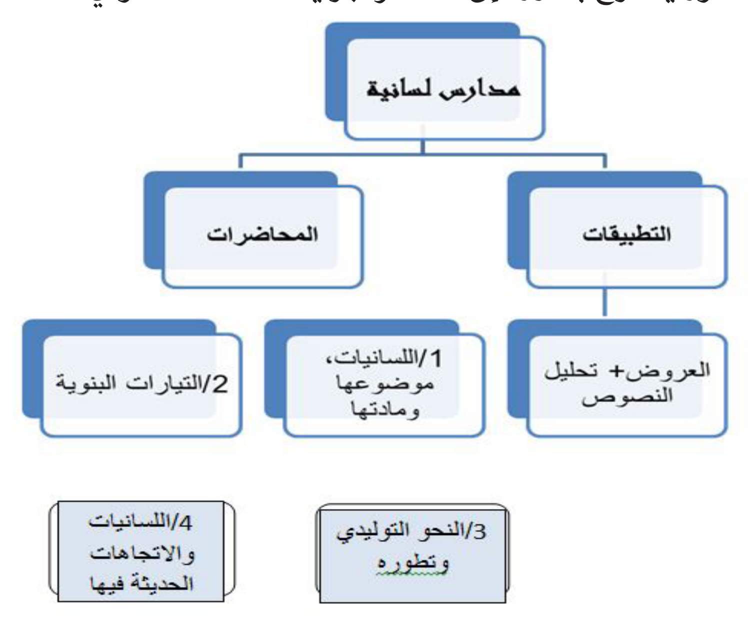
*اسـتعمال المصطلحـات اللسـانية ومفاهيمهـا اسـتعمالا صحيحـا و وفـق كل اتجـاه أو نظريـة أو مدرسـة،

*معرفة أهم مبادئ اللسانيات البنوية، وسبب تعدد المدارس،

*معرفـة سـبب ظهـور نظريـات واتجاهـات لسـانية تبحـث في مسـتويات أكـبر مـن الجملـة كـ: لسـانيات الملفـوظ، لسـانيات النـص، تحليـل الخطـاب، اللسـانيات التداولية...الـخ،

*الاقتنـاع بفكـرة عـدم التفضيـل بـين اللغـات، لأن الدراسـة العلميـة لهـا <الموضوعيـة> تسـعى إلى وصـف الألسـنة البشريـة دون تمييـز.

تصميم الدرس: ينقسم درس «المدارس اللسانية» إلى قسمين: المحاضرة والتطبيق. يتفرع محتوى المحاضرة إلى أربعة محاور رئيسية وكل محور يتفرع بدوره إلى عناصر جزئية، مثل ما هو في المخطط التالي:



الامتحانات: يُمتحن الطلبة في التطبيق {تقديم عرض شفهي+امتحان كتابي} والمحاضرة {امتحان كتابي}، وذلك بعد نهاية كل سداسي.

ب-البرمجة البيداغوجية: إن الهدف من البرمجة البيداغوجية هو تخطيط سير النشاطات لضمان الانسجام بين الأحداث. إذ يمكننا الاعتماد في ذلك على الطريقة التي اقترحها جوزيان باسك (Josiane Basque) والتي تتلخص في النقاط الآتية:

1-اختيار استراتيجيات بيداغوجية والتي يوظفها في التكوين،

2-اختيار بنية البرمجة البيداغوجية، وذلك بالتفكير في المتعلم وماذا سيفعل، وهو أهم من التفكير في المعلم،

3-وضع مخطط لسيناريو المتعلّم،

4-وضع مخطط لسيناريو المعلّم،

5-وضع جدول تلخيص.

جـ-مكونات الدرس

يتكـون الـدرس مـن ثلاثـة مكونـات أساسـية وهـي: نظـام الدخـول، نظـام التعليـم، ونظـام الخـروج.

1-نظام الدخول، نجد فيه ما يلي:

-عـرض الأهـداف، وينبغـي أن تكـون واضحـة ومبسـطة، ويتجـلى ذلـك مـن خـلال قـدرة الطالب عـلى اكتسـاب المعـارف وفهمهـا، والقيـام بفعل مـا. وهنـا يمكننـا الإشـارة إلى تصنيـف بلـوم Bloom للقـدرات المعرفيـة بحسـب الأفعـال البسـيطة التـي نعتمـد عليهـا، وهـي:

*العرف

*الفهم

*التطبيق

*التحليل

*التلخيص (synthétiser)

*التقييم

وينبغي تفادي بعض الأخطاء لأن الطالب يتعلم:

-المصطلحات والمفاهيم

-العنوان مباشرة.

2-**نظام التعليم**، والذي نجد فيه:

-المحتوى، ولدينا مثال عن بعض محاضرات درس «المدارس اللسانية»:

المحاضرة الأولى: اللسانيات، موضوعها ومادتها



الملخـص: تعتـبر هـذه المحـاضرة مدخـلا عامـا إلى هـذا المقيـاس، لأن التعريـف باللسـانيات والحديـث عـن موضوعهـا ومادتهـا و نشـأتها وأصولهـا، ليـس بالموضـوع الجديـد عـلى طلبـة السـنة الثانيـة ليسـانس في الأدب العـربي، إذ نجـد في السـنة الأولى مـادة «اللسـانيات العامـة».

-النشـاطات التـي ينجزهـا المتعلـم، وهـي نشـاطات محليـة (Qwis)، ونشـاطات عامـة (scénario) .

-المـوارد (مصـادر ومراجـع، مقـالات، مواقـع الإنترنيـت...)، بالنسـبة لـدرس «المـدارس اللسـانية» نجـد المـوارد التاليـة:

قائمة المصادر والمراجع

-موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي/ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوي

-معجم اللسانيات/ جورج مونان

-ميلكا إفيتش/ اتجاهات البحث الأسلوبي/ تر: سعد مصلوح ووفاء كامل فريد

-اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات/ مصطفى غلفان

-ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي/النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية/ تر: محمد الراضي

-جون ليونز/اللغة واللغويات/ تر: محمد العناني

-اللسانية التوليدية والتحويلية/ عادل فاخوري

-نعوم تشومسكي/اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير/ تر: محمد الرحالي

-مدخل للسانيات سوسير/ حنون مبارك

-علم اللغة مقدمة للقارئ العربي/ محمود السعران

-سوسير/محاضرات في اللسانيات العامة/ تر: صالح القرمادي ومحمد الشاوش

-ل.تراسك/ أساسيات اللغة/ تر: رانيا إبراهيم يوسف

-ياكبسون/ الاتجاهات الأساسية في علم اللغة/ تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم

-مبادئ في اللسانيات/ خولة طالب الإبراهيمي.

-المـدارس اللسـانية في الـتراث العـربي والدراسـات الحديثـة/ محمـد الصغـير بنـاني.

3-**نظام الخروج،** والذي يتمثل في الامتحان النهائي.

ونجـد أيضـا حيـزا خاصـا بالتواصـل والتفاعـل بـين الأسـتاذ والطالـب، وهـي أنـواع:

-منتدى (forum)، نقاش عميق

-نقاشات غير عميقة (un salon)، يتم فيها اتخاذ القرارات.

-مفكرة التنسيق والتنظيم، نجد فيها إعلانات مثل:

- أعلمكم بالتغيب ...
- انجاز تمارين ليوم ...

2-الخطوات التي يتبعها الطالب في التعليم الإلكتروني

بعـد برمجـة الأسـتاذ لدرسـه عـلى لائحـة التعليـم الإلكـتروني وفـق الخطـوات التـي أشرنـا إليهـا آنفـا، يـأتي دور الطالـب للتفاعـل مـع أسـتاذه عـبر هـذا الموقـع، وتكـون الخطـوات التـي يتبعهـا في ذلـك بمثابـة الطريـق إلى الواصـل والتفاعـل، وبإمكاننـا تلخيـص هـذه الخطـوات كالتـالي:

1. أول خطـوة يقـوم الطالـب بهـا هـو فتـح صفحـة البحـث Google ، ثـم يكتـب موقـع جامعـة بجايـة وهـو: www.univ_Bejaia.dz

2. بعـد الدخـول إلى موقـع الجامعـة تظهـر أمـام الطالـب جملـة مـن الاختيـارات، فيقـوم بالضغط عـلى «E-Learning de l'université de Bejaia» مـن أجـل الدخـول إلى لائحـة العليـم الإلكـتروني « Plateforme de e-Learning»، وفي صفحـة هـذه اللائحـة نجـد المكونـات الآتيـة:

-التعليـم الإلكـتروني مرفوقـا بشـعار جامعـة بجايـة، وذلـك ببنـط وحجـم كبـير دُوِّن تحتـه التعليـم الإلكـتروني مـن الحلـول المثاليـة للتكنولوجيـا المبتكـرة،

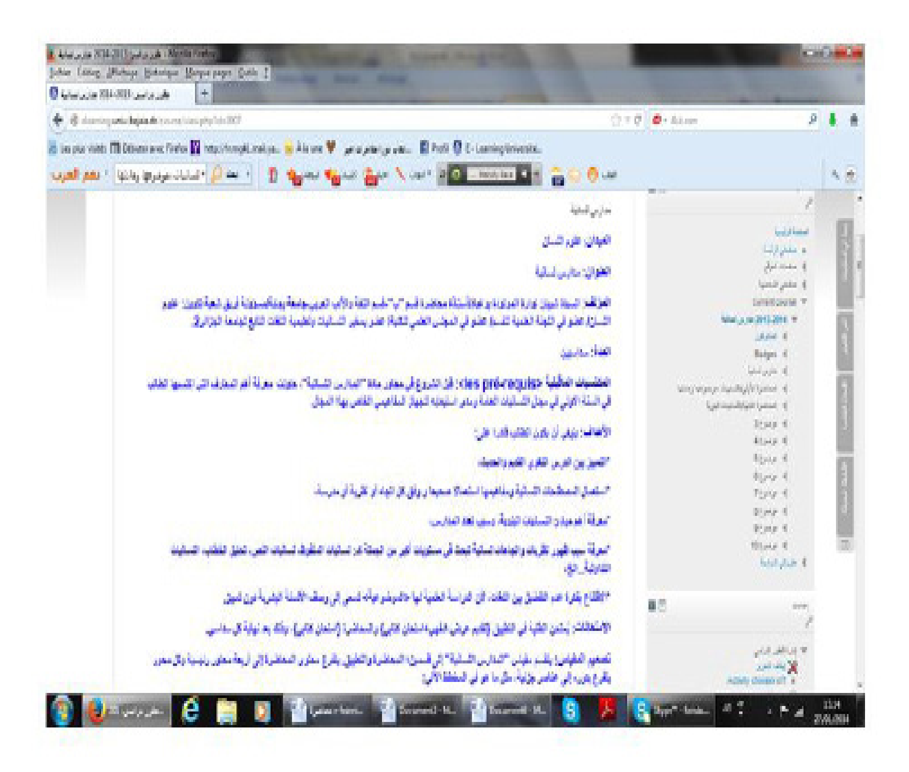
-البرامـج الخاصـة بمحتويـات اللائحـة عـلى شـاكلة: الـدروس، الإعلانـات، فضـاء التواصـل، ومسـاحة خاصـة للتكويـن الـذي توفـره الجامعـة،

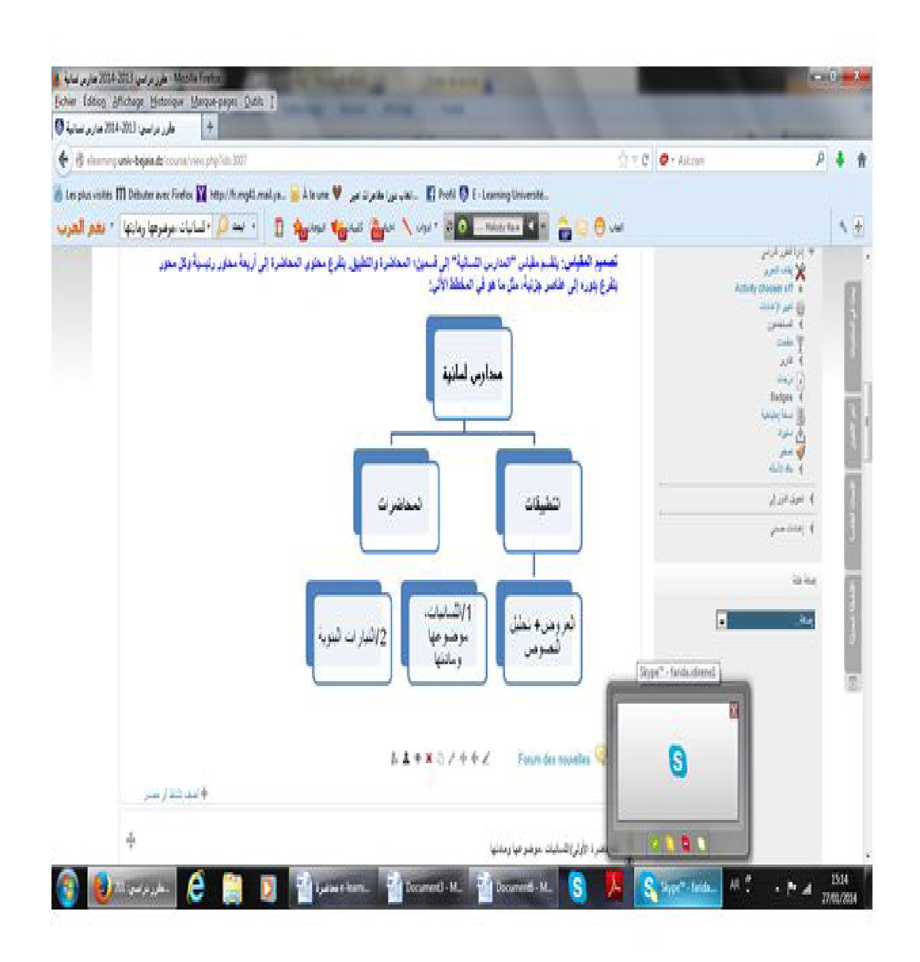
-ثـم نجـد في الوسـط كلمـة ترحيـب للمسـتخدمين والزائريـن للموقـع والتعريـف بهـذه التقنيـة ومضمونها:»مرحبـا بكـم في لائحـة e-Learning لجامعـة بجايـة التـي تمنحكـم إمكانيـة التواصـل والإسـهام والتعلّـم والتعليـم عـن بعـد ...الـخ»،

-يظهـر عـلى جانبهـا الأول القائمـة الرئيسـية التـي تحتـوي عـلى المعلومـات الأساسـية للموقـع، وحيـز مخصـص لـكل مسـتجدات الجامعـة وآخـر للتعليـم الإلكـتروني. أمـا جانبهـا الثـاني (اليمـين) نجـد فيـه صفحـة تتضمـن اسـم المسـتخدم وكلمـة الـسّر التـي يكـون بهـا الدخـول إلى الموقـع الرسـمي للـدروس.

3. دخـول الطالـب إلى الموقـع الرسـمي للـدروس (les cours)، والتـي تبـدأ باسـتخدام الطالـب للخانـة التـي تظهـر

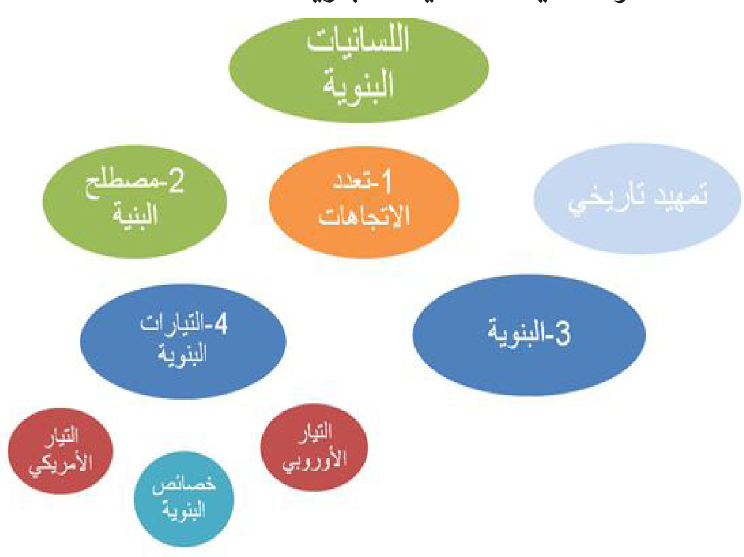
على يمين اللائحة، والتي تحتوي على اسم المستخدم المتمثل في رقم بطاقة الطالب وكلمة السّر وهي تاريخ ميلاده ويكتب على الشكل الآتي: jj/mm/aaaa . وبالضغط على كلمة «connexion» يكون الدخول الفعلي إلى الموقع الرسمي أين يضغط على كلمة «cours»، تظهر صفحة خاصة بدروس جميع الكليات للسنة الجامعية، يختار الطالب كلية الآداب واللغات ويضغط عليها فتظهر الدروس الخاصة بقسم اللغة والأدب العربي حسب السنوات، وبعد اختيار الطالب للسنة الثانية ل م د يضغط عليها فيظهر درس «المدارس اللسانية»، وهذا الاختيار يقودنا إلى موقع تقديم الدروس، ويتجسد ذلك في هذا الشكل:





4. الدخـول إلى المحـاضرات بنفـس الطريقـة، وهـذه العملية نفسـها في الجوانـب الثلاثـة؛ فبعـد وضـع الأسـتاذ محاضرتـه عـلى الموقـع، و التـي يتبـع في عرضهـا عـدة طرائـق أهمهـا: مـا يعـرض عـلى شـكل Word أو عـلى شـكل power points. يدخـل الطالـب إلى درس «المـدارس اللسـانية» ويقـوم بالضغـط عـلى عنـوان المحـاضرة ليطلـع عليهـا، فهـي تتكـون مـن عنـوان رئيـسي وعنـاصر أساسـية، مثـل مـا هـو في الشـكل الآتي:





الملخص: يتعرف الطالب على أهم المراحل والعوامل التي ساهمت في بلورة اللسانيات البنوية، ثم أسباب تعدد اتجاهاتها، التعريف بمصطلح البنية؛ لغة واصطلاحا. كما نجد أيضا تعريفا للبنوية كونها حركة جاءت ضد الرؤية التاريخية التي سادت الدراسات اللغوية إلى غاية القرن التاسع عشر. وفي الأخير نتطرق إلى أهم التيارات البنوية { الأمريكي والأوروبي} وخصائص البنوية.

بالإضافة إلى استخدام هذه التقنية في إيصال المحتوى التعليمي واختبار مدى التحصيل لدى الطلبة، نجد فضاء للحوار والنقاش ومنتديات للإعلام والإعلان بين الأساتذة والطلبة، والتي تساهم في تفعيل العملية التعليمية/التعلمية، بالحفاظ على روابط التعامل والتبادل والتفاعل عن طريق أسئلة تطرح وآراء تقدم وانتقادات توجه، وملاحظات يؤخذ بها بين أطراف هذه العملية التعليمية/ التعلمية.

III/المقارنة

من خلال هذه الدراسة تبين لنا أن جوهر الاختلاف بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني يتمثل في الوسيلة والأداة المستخدمة في العملية التعليمية/التعلمية.

لقد منح التعليم الإلكتروني بعدا معاصرا للعملية التعليمية/التعلمية باستخدامه لمستحدثات التكنولوجيا، فهو يواكب التطورات التي تشهدها وسائل وتقنيات الاتصال الحديثة. فهو نظام يحافظ على ديمومة التواصل والتفاعل بين طرفي العملية، وذلك بتبني برامج تفاعلية تتيح للطالب الاستفسار وطرح انشغالاته الخاصة بالمقرر التعليمي وذلك عن طريق منتديات الحوار والنقاش التي توفرها هذه التقنية.

ولكن نقص التأطير المادي والبشري أدى إلى تراجع استعمال هذا النوع من التعليم – على الأقل بالنسبة لقسم اللغة والأدب العربي- الذي كان من المفروض يساهم في اختصار الوقت والزمن وتوسيع رقعة المكان، واقتصاد الجهد. فأضحى مجرد وسيلة تدعيمية للتعليم التقليدي الذي لا يمكننا الاستغناء عنه على الأقل في المدى القريب والمتوسط. إذ يساهم التعليم الإلكتروني في إثراء الرصيد المعلوماتي (تنزيل المحاضرات) والحصول على المقالات والدوريات التي تصب في المقرر التعليمي.

و كل هذا يستدعي إقامة دورات تكوينية لأطراف العملية التعليمية/التعلمية، لمعرفة كيفية استخدام هذه التقنية بالشكل الذي سيحقق إيصال المحتوى التعليمي بصورة يكون الاستيعاب الأمثل فيها للمعلومة من قبل المتلقي.

في حين نجد التعليم التقليدي قد سجل حضورا معتبرا للطلبة، وذلك نتيجة التقيد الزمكاني، والذي له الأثر الإيجابي على سير الدرس في جانبيه التواصلي والتفاعلي بين الأستاذ والطلبة، نظرا لما للجانبين النفسي والاجتماعي من تأثير على العملية التعليمية/ التعلمية، وهذا ما تجلى في الملفوظات التعليمية التي تتخللها من حين لآخر ملفوظات تواصلية (الفكاهة وأمثلة من الواقع المعاش)، وأيضا ما للغير الكلامي (le non verbale) من دور في الفعل التعليمي.

لكن ما لفت انتباهنا، هو أن الخطاب التعليمي الجامعي الشفهي- في التعليم التقليدي- يقع في وضعية تواصلية غير متكافئة بين المتكلم (الأستاذ) والمتلقين (الطلبة)، لأن الأصل في التبليغ هو المساهمة من كلا الطرفين، في حين نجد أن المتكلم في هذا النمط من الخطابات (الأستاذ) هو المساهم الرئيسي-إن لم نقل المتكلم الوحيد- وهذا يعود إلى سببين؛ يتمثل الأول في السلطة المخولة للأستاذ من قبل الجامعة بحكم معارفه ودرجته العلمية وثقافته العميقة. أما الثاني فهو المستوى الضعيف الذي آل إليه الطلبة في الجامعة بصفة عامة، وطلبة أقسام اللغة العربية بصفة خاصة، وهذه حقيقة لا يمكننا تجاهلها.

الخلاصة

لقد سلطنا الضوء على وصف نمطين تعليميين يختلفان في الوسيلة والأداة المستخدمة في العملية التعليمية/ التعلمية، لكنهما يتفقان في الهدف المرجو على ضوء استخدامهما والذي يتمثل في إيصال المحتوى التعليمي بصورة يكون الاستيعاب الأمثل فيها للمعلومة من طرف الطالب، ويساهم في إحداث التواصل والتفاعل

بـين طـرفي العمليـة التعليميـة/ التعلميـة. لكـن نسـبة تحقـق هـذا التواصـل والتفاعـل تختلـف مـن نمـط إلى آخـر. إذ نجـد نسـبة التفاعـل بـين الأسـتاذ والطالـب في التعليـم الإلكـتروني أقـل بكثـير مـما عليـه في التعليـم التقليـدي، لأن هـذا الأخـير يكـون فيـه طـرفي العمليـة التعليميـة في نفـس المـكان والزمـان، فـكل واحـد منهـما يؤثـر في الآخـر مـن الناحيـة النفسـية والاجتماعيـة التـي لهـا دور في تغيـير مجريـات العمليـة التعليميـة.

في حـين نجـد الطالـب في التعليـم الإلكـتروني في جامعاتنـا، ينطلـق أساسـا مـن المباهـاة بالتكنولوجيـا واسـتخدام وسـائلها مـن أجـل تنزيـل المحـاضرات ، أكـثر مـن تبنيـه لهـذه التقنيـة مـن أجـل الحفـاظ عـلى ديمومـة التواصـل والتفاعـل بينـه وبـين هيـأة التدريـس، وذلـك بالاسـتناد إلى برامـج تفاعليـة تتيـح لـه الاستفسـار وطـرح انشـغالاته فيـما يخـص المقـرر التعليمـي عـلى نحـو منتديـات الحـوار ومجالـس النقـاش التـي توفرهـا هـذه التقنيـة.

وعليـه يبقـى التعليـم الإلكـتروني في جامعاتنـا، مجـرد وسـيلة تدعيميـة للتعليـم التقليـدي الـذي لا يـزال يفـرض وجوده عـلى المنظومة التربويـة، وهـذا يقودنـا إلى ضرورة إحـداث التكامـل والانسـجام بينهـما لتفعيـل العمليـة التعليميـة/ التعلميـة.

المصادر والمراجع

- أحمـد عبـد الحـي (رمـزي)، التعليـم عـن بعـد في الوطـن العـربي وتحديـات القـرن الحـادي والعشريـن، ط1، مكتبـة الأنجلـو المصريـة، مـصر، 2010،

-جماعة من الباحثين، «المدرس والتلاميذ، أية علاقة؟»، مجلة سلسلة علوم التربية، ع3، الدار البيضاء-المغرب، 1998،

- الصابر (محمد)، نظريات التعلّم والتواصل السيكولوجية المعرفية والسيكولوجية الاجتماعية، دار قرطبة للطباعة والنشر، 2004،

- طلبة عبد الحميد (عبد العزيز)، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، ط1، المكتبة العصرية، مصر، 2010،

- عبد الرحيم مصطفى (نداء)، «أثر استخدام برامج اللغة العربية على تحصيل طالب الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس»، أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس-فلسطين، 2010.

- عبد الفتاح عبد الكافي (إسماعيل)، معجم مصطلحات عصر العولمة،

- مان عبد المجيد (حذيفة)، «تطوير وتقييم التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الهندسية والحاسوبية»،

- مجلة «الفكر المتوسطي»، العدد 2، مخبر حوار الديانات والحضارات في الحوض المتوسط، جامعة تلمسان، الجزائر، 2013.



كريمة سالمي
جامعة مولود معمري -تيزي وزو-

الإنجاز النّصي: المكوّن التداوليّ والقصدية

ملخص:

يمكن إعادة طرح إشكاليات النص في ضوء ما استجدّ في البحث اللغوي- في التوجهات المعرفية والمنهجية- لاسيما على مستوى الدرس التداوليّ الذي يُسهم بشكل قويّ في رسم آفاقه الجديدة.

تقترح المقاربة النصية تحليل بنية النص ورصد الآليات التي تحقق انسجامه، وإذ نرى أهمية بالغة في تناول نصية النص نعتقد أنّه من الأجدى التساؤل عن الوجه الآخر الذي يتعلّق بالمكوّن التداوليّ للنصّ المُنجز. وننطلق في ذلك من اعتباره وحدة تواصلية تتشكّل وفق معطيات سياق غير لغوي، وتقوم على نشاط لغوي من شأنه تثبيت اللغة كتأدية وكفعل في اتجاه الآخر أو المتلقي، الأمر الذي يحيلنا على الكفاءة التداولية التي يتمّ تفعيلها من قِبل صاحب النصّ يتجاوز فيها معرفته النظرية بأدوات اللغة ونحوها.

تتصل دراسة النص من حيث المكوّن التداوليّ بالبحث في علاقة الدلالات اللغوية بمستعمليها ومؤوّليها في آن واحد، فيكون التساؤل عن المقاصد التي يحاول المتكلّم تمريرها، وهي المعاني المشكّلة لمضمون النصّ، ولا يهتدي إليها المتلقي إلاّ بعد جهد التأويل الذي يقتضي منه إعمال سياق إنتاجه، ولا يتعلّق هذا المضمون بما تحمله دلالات النصّ الحرفية ولا يمكن أن يتراءى للوهلة الأولى، ومنه تلك المسافة بين المعنى والمقصد. إنّ الإنجاز النصّي، أي إنجاز النصّ كوحدة كلية، بناء غير منته بمجرّد تشكّله في هيئة نصية، وإنّ حقيقة مضمونه تتجلى في قصديته ممّا يستدعي البحث في ما وراء النصّ.

Résumé

Les problématiques liées au texte pourraient être relancées suivant les nouvelles réflexions dans le domaine de la recherche linguistique tant au niveau conceptuel que méthodologique. D'autant plus que les études pragmatiques contribuent considérablement à déterminer de nouvelles perspectives à l'analyse textuelle.

L'approche textuelle propose une analyse de la structure du texte en définissant les mécanismes qui sous-tendent sa cohérence et de ce fait, elle revêt toute son importance dans l'étude de la textualité. Ceci étant, nous considérons qu'il serait plus pertinent encore d'y intégrer un autre aspect fondamental, à savoir le composant pragmatique du texte accompli. Le texte est une unité communicative produite dans un contexte donné et vu sous cet angle, il est défini comme la résultante d'une activité langagière déterminant la nature même du langage en tant qu'action envers l'Autre, et cela, en référence à la compétence pragmatique mise en œuvre par le locuteur et qui dépasse la seule maîtrise des règles grammaticales.

L'étude du texte en introduisant le composant pragmatique s'assigne l'objectif de rendre compte des significations linguistiques, tant au niveau de leurs utilisation que de leur interprétation. Constituant le contenu du texte, l'interlocuteur ne saurait leur attribuer une valeur, en rapport avec les intentions du locuteur, sans un effort d'interprétation conséquent qui doit s'appuyer sur une certaine connaissance du contexte dans lequel le texte est produit. Ainsi, la construction du texte ne peut être considérée comme accomplissement du seul fait que sa structure purement linguistique est établie et son contenu, dans sa valeur communicative, n'est déterminé que par son intentionnalité.

Abstract

Problematic relating to the text could be asked in according to the innovations in linguistic research – from the side of the conceptual and methodological trends- especially in the pragmatic field where new perspectives are defined.

The textual approach proposes a textual structure analysis to explain the mechanism of its coherence. From this viewing angle, the study of the textuality is essential but, in the same time, it would be more pertinent to consider another aspect inherent to the pragmatic component of the text. Then, the text is taken as a communicative unit formed in an extralinguistic situation and presupposes a linguistic activity which characterizes the language as a performance activated by the speakers and it's not only based on the grammatical knowledge.

The text analysis introducing the pragmatic component has to focus on linguistic significations in its connection with both producers and interpreters. Consequently, the essential question must be focused on the speaker's thoughts or intentions. The interlocutor (receiver) couldn't assimilate them without an effort of interpretation which requires some knowledge about the context. There is a real gap between the apparent meanings and the speaker's intentions. At least, the textual construction is not achieved in stripped that the structure of the text is grammatically correct because the reality of its meaning must refer to its intentionality.

تحـدّد ماهيـة اللغـة في المنظـور التـداوليّ مـن حيـث اسـتعمالها الفعـليّ في المواقـف الحقيقيـة للتواصـل، ويُعتمـد في دراسـتها تحليـل النصـوص الكلاميـة في علاقتها بظـروف إنتاجهـا، وفي ذلـك طبعـا تجـاوز لوصـف الصيـغ اللغويـة وصفـا شـكليّا إلى تحليـل آليـات اشـتغالها في الأداء.

يُمكـن أن نلمـس في الموقـف التواصـلي مجمـوع العنـاصر المقامية التي تشـكّل وفقهـا الـكلام (أو النـص)، وقياسـا عليها يسـهُل علينـا الاهتداء إلى المعـاني التـي يتضمّنهـا، وتبـدو ضرورة إعـمال هـذه العنـاصر بالخصـوص عنـد الوقـوف عـلى تلـك المعـاني التـي لا تُنقـل بشـكل صريـح، حيـث لا تحملهـا علامـات لغويـة مُعلنـة، ومـع ذلـك يَعيهـا المتكلّـم ويدركهـا المتلقـي، نحـو القـول: - أ يُمكنُـكَ غلـقُ البـاب ؟

فهـذه الجملـة وإنْ جـاءت بصيغـة اسـتفهامية فـإنّ دلالتهـا قـد تتعـدى حـدّ السـؤال إلى طلـب غلـق البـاب، ومعرفـة سـياق قولهـا كفيلـة بتحديـد هـذه الدلالـة.

إنّ المعنـى المقصـود هـو محـور اهتـمام التداوليـة، تتناولـه في علاقتـه بالملقـي والمتلقـي، وذلـك عـلى أسـاس أنّـه لا يتعلّـق بمنتِـج النّـص وحسـب، بـل ينتهـي تشـكّله لـدى المـؤوّل، ولا يكـون الـكلام دائمًـا صريحا وذا قصـد مبـاشر، إذ يقتـضي الأمـر مـن مُتلقيـه، في بعـض الوضعيـات التواصليـة، البحـث عـن الجانـب الخفـيّ منـه، وهـو مـا يحملـه عـلى التفكـير فيـما هـو غـير مُـصرّح بـه بالاعتـماد عـلى التأويـل، ولا يُمكنـه الاكتفـاء بمـا تحملـه النصـوص مـن دلالات حرفيـة كـما تـتراءى لأوّل

وهلة على مستوى البنية السطحية، وهذا ما يؤكّد العلاقة القائمة بين القصدية ومضمون النّص.

1- النّصّ المُنجَز في بعده التداوليّ

تُفضي مقاربة النص من حيث بناؤه إلى تحديد آلياته ومستوياته وملامسة الكفاءة اللغوية المجسّدة فيه، وذلك انطلاقا من أنّ الكلام كتأدية فردية يخضع لتشكيل نصيّ بكيفية معينة، و« الكلام أعم من النص؛ باعتبار أن النص هو الطريقة (الخاصة) الملموسة التي ينصص بها الكلام، أو هو الطريقة الخاصة التي بها يَنبني الكلام ويُبنى. وهذا يقتضي أن النص ينطوي على بنية التكلم (الخطابي) ونظامه في موقف ما من مقامات التكلم، وهذا يعني أن النص، وبخاصة النص الأدبي، ينطوي على بنيتين متداخلتين ومتلازمتين؛ بنية التكلم النصي الداخلي الخاص، وبنية التكلم الخطابي الخارجي العام، ومن ثم، فهو ينطوي على بنية الكلام (الخطاب) العام الذي من شأنه أن يعمم الفرد المتكلِّم، وعلى بنية الكلام الخاص الذي من شأنه أن يفردن الفرد المتكلم »( )، وتتصل هذه الفردنة بمظاهر ممارسة الفرد للغة وبملكته في إنتاج النصوص في إطار سياق تواصلي يتفاعل مع معطياته بوجهة نظره الخاصة، أي وفق تمثلاته العقلية والاجتماعية.

إنّ النّص من حيث هو نسيج من العناصر اللغوية وحدة متماسكة شكلا ومضمونا، تتحقّق فيه النصية بوساطة روابط لغوية ومعنوية، وتحكمها علاقات جدّ معقّدة، ويُعتبر من هذه الناحية كيانا لغويّا بالدرجة الأولى. و في حديثه عمّا يعتبره نصيّة يقول طه عبد الرحمن: « كل نصّ هو بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات »( )، فالنص تنظيم ما بعد الجملة يستدعي مجهود البناء، ومنه التدرّج من مستوى الجمل والفقرات إلى مستوى الوحدة الكلية التّامة الإنجاز .

هـذا، وإذ نـرى أهميـة بالغـة في تنـاول نصيـة النّـص وبنيتـه تبـدو لنـا، مـن زاويـة أخـرى، أهميـة التسـاؤل عـن الوجـه الآخـر لهـذه البنيـة، ويتعلـق الأمـر بالمُكـوّن التـداوليّ للنـص المُنجـز مـن حيـث كونـه وحـدة تواصليـة تتشـكل وفـق معطيـات سـياق غـير لغـوي، وتتجسّـد في نشـاط لغـوي مـن شـأنه تثبيـت اللغـة كتأديـة وكفعـل في اتجـاه الآخـر أو المتلقـي، « وإنّ النظـر إلى اللغـة مـن زاويـة تداوليـة يسـتدعي إعـادة تعريفهـا بـإدراج المكـوّن التـداوليّ إلى جانـب المُكوِّنـين الـدلالي والتركيبـي، وذلـك اسـتنادا إلى التقسـيم الثـلاثي الـذي أقـرّه، ش.موريس عـام (1938)، وحـدّد بـه ثلاثـة مجـالات لتنـاول العلامـة:

- المجال التركيبي الذي يُعنى فيه بعلاقة الأدلة بأدلة أخرى،

- المجال الدلالي، ويرتبط بعلاقة هذه الأدلة بالواقع،

- المجـال التـداوليّ الـذي يخـصّ علاقـة العلامـات بمسـتعمليها وتأثيراتهـا.

وحينـما يُعتـدّ بالعوامـل التداوليـة في الظاهـرة اللغويـة، فهـذا يعنـي اعتـماد المكـوِّن الـذي ينـدرج في مسـار تأويـل الملفوظـات في سـياقاتِها».

وتتصـل مقاربـة النـص تداوليّـا بالبحـث في علاقـة العلامـات اللغويـة المُشـكِّلة لـه بمسـتعمليها ومؤوِّليهـا في آن واحـد، ولا يُهتـمّ في ذلـك بتحديـد الـدلالات اللغويـة، بـل يكـون التسـاؤل عـن المقاصـد التـي يحـاول صاحـب النـص تمريرَهـا، وهـي المعـاني المُكوِّنـة لمضمـون نصّـه، ولا يمكـن للمتلقّـي الكشـف عنهـا إلاّ بعـد جهـد التأويـل الـذي يقتـضي منـه إعـمال سـياق إنتاجـه.

إنّ الإنجـاز النّـصيّ نشـاط تواصـلي في جوهـره، وذو طبيعـة اجتماعيـة في بُعديْـه: التبليغـي الاتصـالي، وذلـك عـلى أسـاس الحاجـة إلى إيصـال المعـاني إلى الآخـر؛ والتفاعـلي الاجتماعـي، ويتجـلى في الأدوار الاجتماعيـة التـي تـؤدى مـن خلالـه.

ويقـوم هـذا الإنجـاز عـلى الكفـاءة التداوليـة التـي يتـمّ تفعيلهـا مـن قِبـل صاحـب النـص، وتحكمُهـا مجموعـة مـن الملـكات: « الملكـة اللغويـة، وهـي القـدرة عـلى اسـتعمال اللغـة الطبيعيـة لإنتـاج وتأويـل بُنـى متنوعـة ومعقـدة؛ الملكـة المنطقيـة، وتتصـل بإمكانيـة اسـتنباط معـارف جديـدة انطلاقـا مـن رصيـد معـرفيّ معـين؛ الملكـة المعرفيـة التـي تسـمح باسـتغلال مجمـوع المعـارف المخزونـة في الذهـن عنـد الحاجـة إلى تأويـل مـا نتلقـاه مـن كلام؛ الملكـة الإدراكيـة، وأصلهـا قـدرة عـلى اسـتيعاب مكوِّنـات المحيـط، يُوظّفهـا الفـرد في اسـتنتاج معـارف جديـدة يعتمدهـا في إنتـاج الـكلام وتأويلـه؛ والملكـة الاجتماعيـة التـي تتجسّـد في مراعـاة مُتغـيّرات المواقـف التبليغيـة في تشـكيل الـكلام المناسـب لتحقيق الأهـداف التواصليـة »( )، ومـا يُبيِّنـه كلّ هـذا هـو أنّ مـا يتـمُّ تكريسـه في النـص المنجـز يتجـاوز بكثـير المعرفـة بـأدوات اللغـة ونحوِهـا.

إنّ النـص في تنظيـم مادتـه اللغويـة صـادر عـن متكلـم واع بمـا يريـد تحقيقـه مـن مقاصـد كفـرد ذي تكويـن نفـسي وهويّـة اجتماعيـة معينة، يتحـرك اجتماعيـا وينتـج أفـكارا وفـق معطيـات واقعـه وقدرتـه عـلى اسـتيعابها وتوظيفهـا؛ وإنّ مصـدر المعـاني التـي يعـبِّر عنهـا هـو الواقـع الخارجـي (المـادي والمعنـوي) الـذي يتحسّـسـه و يتأثـر بـه، ومـا ينقلـه في حديثـه هـو وجهـة نظـره إلى هـذا الواقـع الـذي لا يمتلـك أحـد حقيقتـه كاملـة، ومنـه حاجـة الفـرد إلى جـسّ النبـض لـدى الآخريـن للتأكـد مـن صحـة مـا يعتقـد أنـه حقيقـة. ويمكـن أن نشـير في هـذا الموضـوع إلى مـا اعتـبره طـه عبـد الرحمـن مـن شروط التـداول اللغـوي، « ويتعلـق الأمـر بالاجتماعيـة، الإقناعيـة والاعتقاديـة. يتّضـح شرط الاجتماعيـة في حاجـة المتكلّـم إلى إطـلاع مـن يحـاوره عـلى اعتقاداتـه ومعارفـه مطالبـا إيّـاه مشـاركته فيهـا، ومحـاوِلا تجـاوز الخلافـات المحتملـة معـه وتقريـب المفاهيـم؛ وتقـوم الإقناعيـة عـلى تتبـع طـرق اسـتدلالية متنوعـة لحمـل الآخريـن على الاقتنـاع بأفكارنـا وآرائنـا، وقـد تُعتمـد إلى جانبهـا أسـاليب

«الإمتـاع» تحقيقـا لتأثـير أكـبر في اعتقـاد مـن نحـاوره وتوجيهـا لسـلوكه؛ وترتبـط الاعتقاديـة بمـا ينطلـق منـه المتكلّـم مـن قناعـة وتصـوّر لقضايـا يعرضهـا عـلى غـيره عـلى أنّهـا اعتقـادات صحيحـة، كـما يعتقـد الانتقـاد الـذي قـد يوجهُـه إلى رأي الغـير »( ).

ونجـد في عمليـة الـكلام تثبيتـا لذلـك الصـدى الـذي يتحقـق لـدى الأفـراد في علاقتهـم بالواقـع، مـع وجـود حـدّ أدنى مـن الاتفـاق بينهـم حـول حقيقـة الأشـياء أو طريقـة تمثّلهـا، وهـو مـا يسـمح بإقامـة تبادلات كلاميـة، فقـد يشـترك المتكلّمـون في مجموعـة مـن التمثّـلات الاجتماعيـة، « وهـي تتشـكل كأنظمـة تأويليـة متحكمة في علاقتنـا بالعـالم وبالآخرين، توجِّـه السـلوكات وتنظِّـم عمليـات التواصـل الاجتماعـي »( ). اقـترن مفهـوم التواصـل (العمليـة التواصليـة) بقصـد إيصـال محتـوى معـيّن إلى طـرف آخـر قائـم أو مفـترض، « ويُحـدّد كـما يـلي: مجمـوع الأفعـال التـي مـن خلالهـا نُفيـد الآخريـن عـن قصد بأخبـار عـن فكرنـا الشـخصيّ (نشـاطنا السـيكولوجي الخـاص)، وبصـورة عكسـية، فإنّهـا تفيدنـا بمـا لـدى الآخريـن »( ). ويوحـي المعنـى المنقـول عـبر النّـص إلى حقيقـة أخـرى تتعلّـق بالألفـاظ مـن حيـث إنّهـا مجـرّد رمـوز للمعـاني، وعليـه يحـق لنـا التسـاؤل: إلى أيّ مـدى يُمكـن للرمـز اللغـوي أن ينـوب عـن المعنـى؟

ويطـرح ذلـك قضيـة أخـرى تتعلّـق برمزيـة العلامـة اللغويـة، وتبقـى موضوعـا يحتـاج إلى بحـث عميـق ودقيـق ليـس مقالنـا هـذا مجالا لـه.

يسـتقيم النـص كوحـدة مسـتقلة باسـتيفاء المعنـى الـذي أُريـد لـه، ولذلـك يبـدو واضحـا عـدم جـدوى الوقـوف في تحديـد معانيـه عـلى الدلالـة اللغويـة التـي تتضمّنهـا كلماتُـه وجملُـه، بمعنـى أنّ مـا وراء الإنجـاز النـصيّ مقاصـد مُحـدّدة نُريـد تمريرَهـا، ومـن حـالات عـدم حصـول الفهـم والإفهـام يمكـن ذكـر عـلى سـبيل المثـال حالتـين:

« - قد يتطابق المعنى المؤوّل من لدن المرسل إليه مع دلالة الوضع، ولا يتطابق مع المعنى المقصود، وهذا عندما لا يكون المعنى المقصود في الخطاب الحرفيّ، ولعدم إدراك المرسل إليه لذلك، واعتقاده أنّ المرسل يقصد الدلالة الحرفية؛

- قد لا يتطابق القصد المُراد مع دلالة الوضع اللغوي، ولا مع المعنى المؤوَّل، ويحدث هذا عندما يقصد المرسِل المعنى غير الحرفيّ. »( )،

ونجد في مثل هذه الحالات ما قد يُفسِّر تلك المسافة بين المعنى والمقصد، فأين معنى النص من المعنى المقصود؟

ويتبيّن بذلك أنّ الإنجاز النصيّ، أي إنجاز النص كوحدة كليّة، بناء غير منتهٍ بمجرّد تشكّله في هيئة نصية، وأنّ حقيقة مضمونه تحيلنا بالضرورة على ما وراء النص في حدّ ذاته، أي على سياق إنتاجه، وهو ما يُعتدّ به في المقاربة التداولية التي تتجاوز تحليل مستوى المعنى الحرفي إلى المعنى المراد قوله، وهو لا يتصل بما يقوله المتكلم (الدلالة اللغوية) وإنّما بما يعنيه بقوله، وذلك باعتمادها على حيثيات العملية التواصلية، كما تنطلق كذلك من مبدأ تعدّد دلالات القول أو الخطاب بتعدّد السياقات، « فقد لا يكون ذا دلالة مستقرة تلازمه دوما. ولننظر في الخطاب التالي الذي يتخذ شكل سؤال يطرحه الأستاذ على تلميذه:

- أ تود أن تكتب الدرس؟

إذ يبدو، لأوّل وهلة، أنّ هذا السؤال مطروح لمعرفة رغبة الطالب في كتابة الدرس، أو استشارته؛ وذلك حسب ما يقتضيه المعنى المعجمي للمحمول (تودّ)، وبالرغم من بداهة ذلك، إلاّ أنّه قد يستعمل هذا السؤال للدلالة على مقاصد كثيرة منها دعوة الطالب إلى كتابة الدرس أو أمره بطريقة مؤدّبة... »( ).

هـذا، وتوحـي دلالات النـص إلى مـا يمكـن أن يوجّـه المتلقـي إلى المعنى المقصـود بعـد أن تتموضـع في سـياق أشـمل مـن المحيـط اللغـوي الـذي تـرد فيـه، وهـو مـا يتصـل بالظـروف التـي أملـت عـلى المتكلـم مضمـون نصّـه وبنيتـه، ومكّنتـه مـن إنجـازه ليكـون في مسـتوى نقـل مقاصـده، باعتبـار أنّـه (أي النّـص) « ناتـج الفعـل الإنجـازي للقـول أو للفعـل، أو هـو بمثابـة إنجـاز لذلـك البرنامـج التواصـلي، أو لنظـام السـلوك اللغـوي القصـدي، وغـير اللغـوي »( )، وعليـه، يرتبـط بقـدرات منجـزه (صاحـب النّـص) وغاياتـه التواصليـة.

-2 الإنجاز النّصيّ فعل قصديّ

تعتـبر القصديـة صلـب كلّ فعـل تواصـلي، يُضبـط وفقهـا اسـتعمال العلامـات اللغويـة في تشـكيل نـصّي، فـلا يتكلّـم الفـرد ليختـبر قدرتـه عـلى تشـكيل الجمـل، وإنّمـا ليُوصـل المعـاني وفـق مقاصـده. ويُحـدّد ج.ر سـيرل John R. SEARLE القصديـة في أنّهـا « الخاصيـة التـي تسـمح لمختلـف الحـالات والوقائـع الذهنيـة بـأن تحيـل عـلى موضوعـات ووضعيـة الأشـياء في العـالم، تتعلّـق بهـا أو تنطبـق عليهـا... فـإذا كان لـديّ تخـوّف مـا فإنّـه بالـضرورة تخـوّف مـن شيء مـا أو مـن حـدوث شيء مـا؛ وإذا شـعرتُ برغبـة مـا فإنّهـا بالـضرورة رغبـة في فعـل شيء مـا أو في أن يحـدث شيء مـا أو أن يتـمّ تحقيقـه؛ وإذا كان لـديّ قصـد معـيّن فهـو بالـضرورة قصـد فعـل شيء مـا... »( )، وتكـون قصديـة الفـرد، عـلى هـذا النحـو، في اتجـاه الواقـع الخـارج عـن النفـس، ومصدرهـا علاقتـه بمعطيـات هـذا الواقـع وكيفيـة اسـتيعابه لـه.

أضحـت القصديـة مـن الظواهـر النصيّـة الجديـرة بالاهتـمام في تنـاول النصـوص وفـق التصـوّر التـداوليّ، ذلـك أنّ « إنتـاج النـصّ هـو باسـتمرار نشـاط تفاعـلي مرتبـط بشريك، ويحـدث دائمًـا بالنسـبة إلى شركاء الاتصال الذيـن يتصـل بهـم النشـاط اللغـوي لمُنتِـج النـصّ بشـكل متبايـن »( )،

وإنّ مقاصد النصّ تمرّ عبر الصيغ اللغوية والمعاني النابعة من الذات المتكلّمة في اتجاه الذوات المتلقية، فهي بذلك موجّهة نحو الآخرين. ولا بأس أن نُذكّر بما قد يؤخذ على أنّه أمر بديهي، وهو أنّ « إنتاج النص هو نشاط قصدي دائما ينجزه متكلم ما وفق الشروط التي ينتج في ضوئها نص ما، ويحاول أن يفهم السامع من خلال المنطوق اللغوي »( ).

ترتبط الدلالات اللغوية المُعتمدة في إنتاج النص بمقاصد مُنتِجِه التي تكون عابرة للنص إلى مفسّره، الذي يُمثّل أساسًا طرفًا في تجسيد تلك المقاصد، وذلك « أن قول «القائل» لا يُمكن أن يُفيد شيئًا إلاّ إذا قصد السائل الأمور الثلاثة الآتية:

- أن يدفع قوله إلى نهوض «المقول لَهُ» بالجواب.

- أن يَتعرّف «المقول لَه» على هذا القصد.

أن يكون انتهاض «المقول له» بالجواب مستندا إلى تعرّفه على قصد «القائل» »( )، ويكون ذلك ممكنا باعتماد ما هو مفترض وجوده كخلفيات مشتركة بين الشريكين: «القائل» و«المقول له»، تَشدُّهُما إلى فضاء معرفيّ واجتماعي واحد، وهو ما يعني أنّ المقصد ليس قضية المتكلم وحده كمنتِج للنص، بل تعني كذلك المتلقي الذي لا يتقيّد بالدلالات الحرفية للنص، وأنّ الإنجاز النصيّ لا تتحقق الغاية منه إلاّ بوصول المقاصد مثلما أراد صاحب النص أن تصل إلى المتلقي.

لا تتحقق غاية الفهم والإفهام في حالة عدم وضوح المقاصد، لذا « يُثير النّاس، عادة، في تبادلاتهم التخاطبيّة السؤال التالي: ماذا تقصد بخطابك؟ ماذا يعني كلامك؟. وتجنبا لهذا السؤال المفترض، يعمد طرفا الخطاب إلى تحديد المقاصد من الألفاظ والمفاهيم والعبارات

مسبقا، خصوصا عند سن القوانين أو الأنظمة، وكذلك في النقاشات والحجاج، وذلك لينطلقوا من قاعدة واحدة، فتكون مرجعا لهم عند الاختلاف. بل قد يستعملها أي منهما حجّة ضد الطرف الآخر، وذلك عند الاختلاف أو محاولة التملّص »( ) لأنه قد يصعب التأكد منها عند عدم مُطابقتها لدلالات الألفاظ المستعملة أو لمقتضى حال التخاطب، ويزداد حرص المتلقي على فهم هذه المقاصد في المواقف التي قد يتحمّل فيها عواقب أيّ سوء فهم.

وقد أثار ج.ر سيرل قضية فهم المعاني في الكلام غير المباشر، أي المقاصد التي تتوارى خلف صيغ جمل ذات دلالات مباشرة، وكيف يُمكن للمتلقي في حالة الكلام المجازي مثلا الانتقال من المعنى الحرفيّ للجمل إلى المعنى الذي يقصده المتكلّم، « وفي القول:

- جارتُكَ لفعى.

أو

- جارتُكَ أفعى.

يتجاوز المتلقي المعنى الحرفيّ للجملة، أي جارتُكَ من الزواحف، ليعتمدَ المعنى المجازي المرتبط بقصد القائل »( ).

وأشار ج.ر سيرل في هذا الإطار إلى المعاني غير المباشرة في حديثه عن العمليات التي يمرّ منها تأويل معاني النصّ وفق المقاصد المتضمنّة في الأفعال الكلامية(*) بالخصوص، والتي شكّلت موضوعا محوريّا في الدراسة التداولية، ويُمكن ملامسة فكرة ج.ر سيرل في المثال التالي:

« المتكلّم 1: لنذهب هذا المساء إلى السينما.

المتكلّم 2: عليّ أن أُحَضِّر امتحان الغد.

يتضمّن قول المتكلّم 1 اقتراحًا للذهاب إلى السينما؛ ويتضمّن قول المتكلم 2 ردًّا على هذا الاقتراح بالرفض، ونلاحظ أنّ هذا الردّ جاء بصيغة إثباتية، وذلك على خلاف ما قد نتوقعه كنفي، لكن مع ذلك يُفهم من قِبل المتكلّم 1 على أنّه رفض، وهو ما قصده فِعلاً المتكلّم 2. »( ).

ويَعود هذا، وفق تصوّر ج.ر سيرل، إلى مجموع العمليات الاستنتاجية الضرورية لتأويل معاني الأفعال الكلامية غير المباشرة، والتي تعتمد على ما يعتبره الخلفية المعرفية Arrière-plan de connaissance المُشكِّلة لسياق التبادل الكلامي.

تُعدّ المعاني غير المباشرة في عرض المقاصد من الظواهر التي تُجيز العمل التأويلي المنوط بالمتلقي، « ومن وجهة نظر اللسانيات التي تعتبر البعد التداوليّ في ظواهر التلفظ، فإنّ كل إنتاج كلامي هو إعلان واضح عن «قصد تواصليّ»، وإنّ فهم - تأويل ملفوظ معين هو التمكّن من مجموع الفرضيات القصدية التي تؤدي إلى التبادل الكلامي وتفسِّرهُ »( ). ويُبيِّن هذا أنّ إنتاج النصّ قائم على أساس تقدير لموقف المتلقي وتمكينه من تأويله، وذلك بإحالته من خلال بنيته اللغوية على المجال المعرفيّ الاجتماعي الذي أُنتج فيه، و« ينطلق المنتج بذلك من أن المتلقى يمكنه أن يتعرف إلى قصد المنتج عن طريق المنطوق وكذلك بالاشتمال على عوامل موقفية وسياقية ومصاحبة للنص »( )، وهي بمثابة معالم للتأويل كامنة في صلب النصّ كبنية تامة الإنجاز.

إنّ ما يربط منتج النصّ بمتلقيه، بالإضافة إلى ما ذكرناه، هو مجموع القواعد الاجتماعية المشتركة للدخول في علاقة مع الآخر، وتمثّل إطارا عاما لكلّ عملية تواصل، وإنّ العمل على تأويل النصّ يستند إلى افتراض احترام هذه القواعد، حيث « إنّ مجرّد الدخول

في التواصل الكلامي يقتضي احترام قواعد اللعبة، ولا يتمّ ذلك وفق عقد صريح، وإنّما وفق اتفاق ضمنيّ، مقترن بالنشاط الكلامي، ويتعلّق الأمر بمعرفة مُستوعَبة بشكل متبادل »( )، والنصّ من حيث هو أداء لغويّ يتشكَّل في الظروف الحقيقية للكلام ويحمل علامات ذلك التقيّد بقواعد اللعبة.

ونعتبِر، على أساس ذلك، أنّ النصّ المُنجز لا ينقطع تمامًا عن المجال غير اللغوي الذي تكوّن فيه، وأنّه يوجد في ماهيته ما يُوحي إلى ذلك، ونلاحظ أنّ عملية تلقِّيه توازيها الإحالة على ذلك العالم الخارج عنه، والتي بدونها يكون النصّ مجرّد بنية شكلية مُبهمة تطفو على سطحها وحدات لغوية كأجزاء لا يجمعها شيء يُمكن أن يُمثِّل اللبّ.

إنّ الاعتداد بالعالم الخارج عن البنية اللغوية في فهم النص هو ما يسمح بالكشف عن المقاصد، وهي في اعتقادنا المعاني التي لا ينطوي عليها النصّ في حدود نصيته فقط، وما نلاحظه هو أنّ القارئ حال تلقِّيه للنص، كبنية مُكتملة، يعمل على إنتاج دلالاته المفترضة التي لا تقع على مستوى واحد من مستويات النصّ، وذلك استنادا دائما إلى مكوِّنات سياق إنجازه حسب ما يقتضيه منه العمل التأويلي.

ويكون مثل هذا العمل مُمكنا بتفعيل القدرة على إقامة علاقات استدلالية بين ما يعرضه النصّ من معطيات وبين المعرفة بمكوّنات السياق الخارجي الذي أُنتج فيه، وهو الأمر الذي يُكسِب النصّ هويتَه، إن جاز القول. و إنّ النص من حيث بناء المقاصد ليس بكُلية لغوية مُغلقة، وإنّما يقع في عالم أوسع يُدرَج فيه وينبع منه هو عالم التواصل، وإنّ النص كوحدة تواصلية يقوم إنجازه على اعتبار المتلقي عنصرا حاضرا قبله وبعده (تشكّل النص وفق قارئه أو متلقيه). وعلى هذا نعتبر أنّ حقيقة مضمونه تحيلُنا بالضرورة

على ما وراء النص، ومن هذه الناحية يجوز الحديث عن امتداد عالم النص، وبإمكاننا ملامسة حضور ذلك العالم الخارج عن النص، خارج عنه ومشدود إليه في الوقت نفسه، إنْ على مستوى إنجازه أو على مستوى تأويله.

3- مضمون النّصّ: إعادة البناء

لا يُمكن حصر مفهوم النص في مجرّد بنية لغوية كبرى تفوق مستوى الجملة، وإنْ كان كلّ بناء لغويّ للنص يوازيه بناء لدلالاته فإنّ الكلمات في تركيبها في جمل تعرض قضية المعنى الكليّ للنص، والذي هو « أكبر من مجموع المعاني الجزئية للمتواليات الجملية التي تُكوِّنه، ولا تنجم الدلالة الكليّة له إلاّ بوصفه بنية كبرى شاملة. فالنص ينتج معناه إذن بحركة جدلية أو تفاعل بين أجزائه؛ ومن ثمّ ننظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئية »( ). وهذا ما يتمّ العمل به في مجال علم النص، هذا العلم الذي يُتّخذ فيه النص في شموليته وحدة كبرى للتحليل، وما ينتهي إليه تفسير محتواه هو المعنى الكليّ الذي قصَدَه مُنتجُه، وفي ذلك تجسيد لماهية النص كوحدة متكاملة معنى ومبنى.

لا تختلف دلالات النص وفق تشكيله اللغوي وحسب، وإنّما وفق مقاصد المتكلّم بالدرجة الأولى، ولهذا السبب يكون من الأجدى توسيع تحليل معنى النص إلى تحديد مقاصده التداولية، وذلك على اعتبار أن المقصد هو المعنى الذي يعنيه صاحب النص، وليس ما تعنيه كلماتُه. وهذا ما يحاول المتلقي (أو قارئ النص) الكشف عنه ببذل مجهود التأويل الذي يكون مراحل بحيث « يتعرّف على الكلمات التي تمَّ النطق بها، بمعنى أنّه انطلاقا من الأصوات المتلقّاة أو الحروف المقروءة يتمكَّن من تشخيص الكلمات التي احتفظ بها في الذاكرة، وهو ما يسمح له بإيجاد المعلومات

المُطابقـة للتـي كانـت بحـوزة المُتكلّـم أو المُشـابِهة لهـا، ومثـلُ عمليـة التشـخيص هـذه تسـتدعي كذلـك معرفـة بالسـياق أو الموقـف، وكـذا المعلومـات التـي يمتلكهـا كلّ منهـما؛ وبعـد ذلـك، أو بالأحـرى، مـوازاة مـع ذلـك يتـمُّ عمـل ذهنـي في التأويـل إذ يسـعى المتلقـي، باعتـماد المعنـى المُحـدّد للكلـمات، إلى إعـادة بنـاء المعنـى الشـامل الـذي أعطـاه المتكلّـم لملفوظـه »( ).

إنّ المعنـى لا يتضمّنـه النـص بشـكل مُحايِـث، وإنّمـا يمتـدّ إنتاجُـه إلى خـارج النـص، وذلـك مـن خـلال ارتباطـه بعنصر وارد فيـه (في النـص) بقـوّة، لكـن وجـوده المـادي ينتمـي إلى عالَـم غـير نـصيّ، ويتعلّـق الأمـر بالمتلقـي (أو القـارئ) الـذي يقـع عـلى عاتقـه العمـل التأويـلي.

يكـون اعتبـار المتلقـي في الإنجـاز النـصيّ معنـى ومبنـى، إذ يتـمُّ تكييفـه حسـب الذيـن نتوجّـه إليهـم بالـكلام، وهـم يتفاوتـون منزلـة وقـدرة عـلى اسـتيعاب تراكيـب النـص ودلالاتـه. وإنّ اسـتدعاء هـذا الطـرف الخـارج عـن النـص، أي المتلقـي في تحديـد مضمونـه وبُعـدِه التأثـيري هـو مـمّا يدفعنـا إلى تبنّـي فكـرة امتـداد عـالم النـص إلى خارجه.

يمـرّ النـص بمرحلـة إعـادة بنـاء معانيـه يتولاّهـا المتلقـي، كـما سـبق الذكـر، وينقلـه بذلـك مـن بنائـه الأوّليّ (المعـاني المبـاشرة للنـص) إلى مجـال تحديـد أبعـاده الدلاليـة العميقـة (مقاصـد صاحـب النـص)، ويقتـضي منـه ذلـك نشـاطا ضروريـا هـو النشـاط الاسـتدلالي، « ولمّـا كانـت عمليـات الاسـتدلال في مراحـل تلقـي النـص ذات أهميـة، فـإنّ النـص لا يُعـدّ تامًّـا إلاّ حـين يـرى فهـم النـص ودمجـه في نمـوذج التوقـع الـكليّ لـدى السـامع عـلى أنـه مُـرض، وحـين يتوصـل بذلـك إلى عتبـة الختـام الفرديـة »( )، لتضـاف إليـه بذلـك بصمـة المتلقـي- المـؤوّل.

ونتحـدّث عـن إمكانيـة ذلـك نظـرا لمرونـة النـص التـي تمنحهـا لـه طبيعـة البنـاء اللغـوي القابـل للتحـوّل، ومـا يحـدث أثنـاء التأويـل هـو انتقـال لغـة النـص وبُنَـاه إلى أنسـاق أخـرى تخضـع لطـرق اسـتيعاب

المتلقـي لمعانيـه، إذ ثمّـة طـرق مختلفـة للتعبـير عـن المعنـى نفسـه، إلى جانـب الـترادف القائـم عـلى المسـتوى المفـرداتي والجمـلي، وعـلى ذلـك نـرى عـدم جـدوى إخضـاع النـص الكلامـي لقواعـد تحليـل صارمـة. وتُلقـى عـلى عاتـق المتلقّـي – المـؤوِّل مسـؤولية إعـادة بنـاء معـاني النّـص بإخضاعهـا لعمليـات معقّـدة تقـوم عـلى توقّعاتـه وافتراضاتـه وكفاءتـه الاسـتدلالية، ويصبـح تبعًـا لذلـك طرفـا فاعـلاً في بنـاء المقاصـد، لـذا يكـون مـن السـائغ إدراجـه في عـالم النـص.

إن كانـت عمليـة التلقـي تنطلـق مـن لغـة النـص فـإنّ الوصـول إلى معانيـه يمـرّ عـبر لغـة أخـرى، لغـة المتلقـي (أو القـارئ) الـذي يَعمَـد إلى تحويـل بُنـى النـصّ وتمريـر محتـواه عـبر نظـام اسـتيعابه للأفـكار والوقائـع، وذلـك بإعـمال الإدراكيـة وخبراتـه الاجتماعيـة التـي مـن شـأنها خلـق توقعـات أخـرى وتصـوّر مغايـر لمضمـون النـص حيـث « إنّ النجـاح المحتَمَـل لفعـل التواصـل يبقـى مُعلّقـا عـلى عمليـة الاسـتدلال التـي تسـمح للمرسـل إليـه بتحديـد (تشـخيص) المحتويـات التـي نرغـب في إيصالهـا إليـه »( )، ونجـد الوضـع نفسـه لـدى صاحـب النـصّ حيـث إنّ « المتكلّـم الـذي يُنتـج نصًّـا، لا يُعيـد بذلـك إنتـاج «نـص» جاهـز (منتـه) بشـكل مـا، مختـزن في الذاكـرة، بـل إنّـه ينجـز نشـاطا بنائيـا خلاّقـا، وضعـت لتحقيقـه وضبطـه معرفـة مكتسـبة اجتماعيـة وخـبرات اجتماعيـة »( ).

ونخلـص بعـد هـذا إلى أنّ الوصـول إلى مـا يقولـه صاحـب النـص يسـتدعي انتقـالا إلى مـا وراء النـصّ، مـن خـلال التأويـل كعمليـة متزامنة في الكثـير مـن الحـالات مـع تلقيـه (قراءتـه)، وحينهـا يُسـجّل المتلقـي اندماجَـه في عـالم النـص كفاعـل آخـر يُسـاهم في إنتـاج معانيـه وتحديـد مقاصـده، ويصـير عـلى هـذا النحـو نقطـة امتـداده. وتبعـا لذلـك، لا يُمكن حـصر مفهـوم النـص في مجـرّد قـول يتلقـاه القـارئ، عـلى الرغـم مـن «

أنّ المـؤوِّل يُعيـد بنـاء معنـى ملفـوظ مـا باعتـماد علامـات موجـودة فيـه، وقـد لا تتطابـق مـع تصـوّرات صاحـب الملفـوظ »( )، وهـو مـا ينـمُّ عـن درجـة معيّنـة مـن التفـاوت بـين المعنـى المقصـود والمعنـى الـذي يـؤوَّل بـه.

وتـتراءى لنـا إمكانيـة تحديـد مقاصـد النـص في عنصريـن متداخلـين هُـما: منطـق النـص ذاتـه وتوقعـات قارئـه. يتعلّـق الأوّل بالحـدّ المعقـول مـن المعـاني التـي يُحتمـل أن يخـرج إليهـا، ويكـون مـن غـير المُمكِـن أن يُعتـدّ بمـا قـد يتخيّلـه القـارئ مـن أفـكار تبتعـد أيّمـا ابتعـاد عـن جوهـر النـص؛ ويتعلّـق الثـاني بضبـط توقعاتـه، ونعتقـد أنّ شرط الإبلاغيـة هـو العامـل الـذي يتحكّـم بدرجـة كبـيرة في ذلـك، إذ هـو الـذي يؤثـر عـلى المتلقـي في موقفـه مـن النـصّ، ويتصـل « بمـدى توقـع عنـاصر النـص المُقدَّمـة أو عـدم توقعهـا أو معرفتها/غموضهـا. ففـي الواقـع إنّ كلّ نـص هـو إخبـاري عـلى نحـو مـا، إذ إنّـه ينقـل عـلى الأقـل معلومـة صغـرى. غـير أنّ مقـدار الإبلاغيـة هـو مـا يوجّـه اهتـمام السـامع: فإبلاغيـة ضئيلة للغايـة (أشـكال الابتـذال والبديهيـات لمجموعـة محـدّدة مـن السـامعين) تنتـج مـلـلا؛ ويُمكـن أيضـا أن تـؤدي إلى رفـض نـص مـا/؛ أمّـا الدرجـة العاليـة للغايـة مـن الإبلاغيـة (لمجموعـة معينـة مـن السـامعين) فإنّهـا تشـقّ عـلى الشريـك ويمكـن أن تدفعـه إلى التحـوّل عـن ذلـك النـصّ. ولذلـك يشـكل القـدر المناسـب مـن الإبلاغيـة في النـص مـا – التابـع للمقصـد والتوقـع والموقـف – مكوّنـا نصّيًـا جوهريّـا »( ).

ويُستشـف مـن هـذا التوضيـح حـدوث تفاعـل افـتراضي بـين مُنتـج النـص ومفـسّره، يتجسّـد أثنـاءه صـدى النـص، وهـو حـدث ناتـج عـن عمـل تأويـلي يتحقّـق مـع وضـوح مقاصـد النـص والهـدف العمـلي منـه، ويَـبرُز بموجـب ذلـك جـزء هـام مـن حقيقـة النـص.

المراجع:

الحميري(عبد الواسع)، الخطاب والنص «المفهوم- العلاقة – السلطة»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2008.

بن ظافر الشهري(عبد الهادي)، إستراتيجيات الخطاب – مقاربة لغوية تداولية -، دار الكتاب الجديدة المتحدّة، بنغازي ليبيا، 2004.

حسن بحيري(سعيد)، علم لغة النص – المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، 1997.

عبد الرحمن(طه)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، 2000.

هانيه مان(ڤولفجانج) و فيهڤجر(ديتر)، مدخل إلى علم لغة النصّ، تر: أ.د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2004.

ADAM(Jean-Michel), Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes, Nathan/HER, Paris, 1999.

AUSTIN (John. L), Quand dire, c'est faire, tr : Gilles LANE, Éditions du Seuil, Paris, 1970.

BAYLON(Christian) et MIGNOT(Xavier), Sémantique du langage, Nathan, Paris, 1995.

CHARAUDEAU(Patrick) et MAINGUENEAU(Dominique), Dictionnaire d'analyse du discours, Éditions du Seuil, Paris, 2002.

DALACHE(Djillali), Introduction à la pragmatique linguistique, OPU, Alger, 1993.

JODELET(Denise), Représentations sociales: Un domaine en expansion, in Les représentations sociales (sous la dir .) Denise JODELET, PUF, Paris, 1998.

MAINGUENEAU(Dominique), Analyser les textes de communication, Dunod, Paris, 1998.

SARFATI (Georges – Elia), Précis de pragmatique, Nathan/ VUEF, 2002.

SEARLE(John. R), L'intentionnalité, tr : Claude PICHE-LIN, Éditions de Minuit, Paris, 1985.

Sens et expression, Éditions de Minuit, Paris, 1982.



زروقي عبد القادر
جامعة ابن خلدون ـ تيارت ـ

المصطلح في النقد الروائي الجزائري
التمثل والتجاوز في فكر عبد الملك مرتاض

ملخص

عبد الملك مرتاض من النقاد الجزائريين القلائل الذين اهتموا بالمصطلح، ماهية ومفهوماً وتتبعاً ، فهو يرى في مفهوم المصطلح العربي ما يجعله مختلفا في بنيته المعرفية عما يتشكل به في منظومته الغربية حيث «أن مفهوم المصطلح في اللغة العربية لا يطابق مفهوم المصطلح في اللغات الأوروبية من حيث الاشتقاق والمعنى، ولكنه يطابقه من حيث الوظيفة والدلالة.

وهكذا يتكرّس الاختلاف ابتداء عند عبد الملك مرتاض في تعامله مع المصطلح أولاً مع المصطلحات الغربية التي تفد عليه، وثانياً مع تلك التي كان يسكّها النقاد العرب حتى وإن شكلت بعضاً من الإجماع في الخطاب النقدي العربي. إنّ عبد الملك مرتاض كان ينحو باستعماله الاصطلاحي إلى المخالفة نظراً لاجتهاده ولما يراه من تغاير عنهم جميعاً في هذا الاستعمال أو ذاك.

نقف في هذه الدراسة على بعض من المصطلحات النقدية التي جسدت هذه الرؤية الانفرادية في التعامل مع المصطلح عند عبد الملك مرتاض في هذه الورقة الوجيزة .

Abstract

Abdelmalek Mortad is one of the few Algerian critics who have studied the concept in his nature and function. He

believes that in Arabic the concept is different in its cognitive structure from which is built in the western system of ideas.

Thus the difference being dedicated starting with Abdelmalek Mortad in his dealing with the concept first with the western terms that benefited him and secondly with his point of view. We will study some sample of concepts in critical theory of litterature that embodied this unilateral vision.

تفادياً لما يمكن أن يحدثه لنا التعدد التأليفي والتشعب المرجعي، لنقاد النص الروائي الجزائريين، من تيه وتشتت، ونحن ندبج هذه الورقة البحثية التي تسعى إلى تقصي حقيقة النقد الروائي الجزائري خاصة وتجنبه عوالق المصطلح النقدي الوافر، ومدى تمكنه من إحداث هوية جزائرية في الخطاب النقدي العربي المعاصر.

كان لزاماً علينا تحديد عينة الدراسة وأنموذج المقاربة، ولم يساورنا شك أو تردد في أن أقرب مثال لنا هو الدكتور عبد الملك مرتاض. نظراً لما قدمه عبر مساره العلمي من اجتهادات في وضع المصطلح النقدي، ومناقشته لما وُضع من طرف غيره من النقاد العرب، وقد كان التعويل في دراسة كثير من مقولات هذا الناقد على مدونة نقدية متميزة والتركيز عليها دون غيرها، وهي «إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد» للباحث يوسف وغليسي، بذا غدت هذه الورقة البحثية مقتفية أثر هذا الباحث في تتبع مقولات عبد الملك مرتاض الاصطلاحية.

قبل البدء يتعين علينا الإقرار بأن عبد الملك مرتاض من النقاد الجزائريين القلائل الذين اهتموا بالمصطلح، ماهية ومفهوماً وتتبعاً وسكاً، فهو يرى في مفهوم المصطلح العربي ما يجعله مختلفا في بنيته المعرفية عما يتشكل به في منظومته الغربية حيث «أن مفهوم المصطلح في اللغة العربية لا يطابق مفهوم المصطلح في اللغات

الأوروبيـة مـن حيـث الاشـتقاق والمعنـى، ولكنـه يطابقـه مـن حيـث الوظيفـة والدلالة»[1].وهكـذا يتكـرسّ الاختـلاف ابتـداء عنـد عبـد الملـك مرتـاض في تعاملـه مـع المصطلـح أولاً مـع المصطلحـات الغربيـة التـي تفـد عليـه، وثانيـاً مـع تلـك التـي كان يسـكّها النقـاد العـرب حتـى وإن شـكلت بعضـاً مـن الإجـماع في الخطـاب النقـدي العـربي. إنّ عبـد الملـك مرتـاض كان ينحـو باسـتعماله الاصطلاحـي إلى المخالفـة نظـراً لاجتهـاده ولمـا يـراه مـن تغايـر عنهـم جميعـاً في هـذا الاسـتعمال أو ذاك.

سـنقف عـلى بعـض مـن المصطلحـات النقديـة التـي جسـدت هـذه الرؤيـة الانفراديـة في التعامـل مـع المصطلـح عنـد عبـد الملـك مرتـاض:

1 ـ مصطلح البنيوية:

بـيّن عبـد الملـك مرتـاض في كتابـه «في نظريـة النقـد» الفـرق بـين مصطلـح البنيويـة (وهـو الأكـثر اسـتعمالاً) والبنويـة (وهـو الأصـح قياسـاً في نظـر مرتـاض) موضحـاً أيهـما أحـق بالاسـتعمال، اسـتناداً إلى المرجعيـة القياسـية لقواعـد اللغـة العربيـة، وخلـص في نهايـة حديثـه إلى الصيغـة الصحيحـة لغويـاً للمصطلـح، بلفظـة البنويـة، ودعـا إلى عـدم التحجـج بمقولـة «إن الخطـأ إذا شـاع أمـسى اسـتعماله حجـة» لأنـه يعتـبر خطـأ، والخطـأ يبقـى خطـأ حتـى ولـو شـاع، ويجـدر بنـا تصحيحـه[2].

يقـول عبـد الملـك مرتـاض «شـاع في الاصطـلاح النقـدي المعـاصر اسـتعمال مصطلـح (بنيـوي)، وهـو مرفـوض نحويـاً كـما نـص عـلى ذلـك سـيبويه في بـاب الإضافـة، ومـن أجـل ذلـك اقترحنـا مصطلـح (البنويـة)،

1 – عبد الملك مرتاض، صناعة المصطلح في العربية، مجلة (اللغة العربية)، فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، عدد:2، سنة:9991، ص:21.

2 – ينظر: عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة:0002م، ص:191.

(البنـوي)، حتـى لا نلحـن، ومـن أراد أن يكسـر العربيـة فشـأنه وما أراد، لكـن لا يحـق لـه أن يفـرض علينـا الخطـأ»[3]. هكـذا يرفـض مرتـاض مصطلـح البنيويـة ويخطـئ مسـتعمليه، كـما أنـه يرفـض مصطلـح «البنائيـة» الـذي اقترحـه زميلـه «صـلاح فضـل» فيقـول «البنائيـة وهـو تحريـف للجانـب المعـرفي حيـث إن الأمـر هنـا لا ينـصرف إلى البنـاء، وإنمـا ينـصرف إلى البنيـة»[4]

1- مصطلح السمة: signe

السـمة مـن المصطلحـات النقديـة التـي اسـترفدها عبـد الملـك مرتـاض مـن الدراسـات الغربيـة، كـما يـأتي هـذا المصطلـح في طليعـة المصطلحـات السـيميائية النقديـة التـي عنـي بهـا مرتـاض، بعدمـا شـهد هـذا المصطلـح عـراكاً وتجاذبـاً في الاسـتعمال والترجمـة فهـو «الدليـل في مجمـل الكتابـات المغربيـة، وهـو الإشـارة عنـد ميشـال زكريـا وصـلاح فصـل، وهـو الرمـز (...) في معجـم مصطلحـات علـم اللغـة الحديـث، وهـو الرمـز اللغـوي عنـد جوزيـف شريـم، وهـو السـمة عنـد عبـد الملـك مرتـاض، وهـو العلامـة عنـد جمهـور الدارسـين السـيميائيين»[5]

إنّ مـا يهمنـا مـن ذلـك التعـدد هـو رؤيـة عبـد الملـك مرتـاض التـي اعتمـد فيهـا، لتأصيـل مـا ذهـب إليـه مـن مصطلـح، عـلى البعديـن الـتراثي والحـداثي، حـين اعتـبر السـمة مركـزاً في أي علامـة سـيميائية نعنيهـا، وذلـك لأن العـرب القدامـى قـد فصلـوا في ذلـك لمـا تعاملـوا منـذ القـدم بالإشـارة إلى أشـيائهم. وهـو مـا يدعـو إلى وقـوع السـمة

3 – عبد الملك مرتاض، التحليل السيميائي للخطاب الشعري، دار الكتاب العربي، الجزائر، سنة:1002، ص:80.

4 –عبد الملك مرتاض، قراءة النص، كتاب الرياض، الرياض، سنة:7991، ص:03.

5 – يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الطبعة الأولى، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، سنة:8002، ص:342.

موقع الترادف مع مصطلح «العلامة **marque**» وليس هو العلامة، حيث أنّ «العلامة تنصرفّ إلى معنى قريب من مادة (وسم)، دون أن يكوّنه في الاستعمال العربي، ولعله أن يكون آتيا من العلامة والعلم بمعنى الحمل، ومنه أخذوا علامة لثوب لدى القصار حتى تتميز الأثواب بعضها عن بعض»[6]، هكذا يُقرّ عبد الملك مرتاض بتقارب المصطلحين (سمة، علامة) من دون أن يجعل منهما لفظين متطابقين.

كما أنه يستفيض في تتبع هذا المصطلح بما يجعل «مفهوم السمة معادلاً في كثير من الوجوه للقرينة «**indice**»[7]، ولمّا كانت السمة في نظر مرتاض ممّا يُدرَك بصفة مباشرة، فإنها تتماهى مع مصطلح القرينة الذي يقابل مصطلحي[8] المؤشر والعَلَمية، وقد يعني الأول منهما الحادث الملموس الذي يتيح لنا معرفة شيء عن حادث آخر خفي على حسب تعريف **Preito**، فيما يرمي الثاني إلى العلامة أو الدليل الذي يدل على شيء ما، هكذا يمكن القول بأن عبد الملك مرتاض قد بنى حقلاً معرفياً للمصطلحات عدة أوقفها على التشابه والاختلاف، وهي (سمة، قرينة، مؤشر، عَلَمية) فجعلها متشابهه من حيث المفهوم، متباينة أداءً ووظيفةً، في حين أنه أقصى مصطلح الدليل من هذا التقابل واعتبره غير مقابل للسمة.

لنخلص في لجة هذا «الزخم» الاصطلاحي إلى تميز عبد الملك مرتاض بوعيه وحنكته البحثية الرزينة القابضة على طرفي التأصيل الاصطلاحي والاسترفاد المفهومي الواقع بين التراث العربي والحداثة

6 – عبد الملك مرتاض، بين السمة والسيميائية، مجلة تجليات الحداثة، جامعة وهران، عدد:2، يونيو، سنة:3991، ص:90.

7 – المرجع نفسه: ص:11.

8 – عبد الملك مرتاض، شعرية القصيدة ـ قصيدة القراءة ـ تحليل مركب لقصيدة أشجان يمانية، دار المنتخب العربي، لبنان، طبعة:1، سنة:1991م، ص:632.

الغربيـة، وذلـك لمـا قابـل مصطلـح «**Signe**» بـــــ «السـمة» وردّ باقـي المصطلحـات والمقابـلات كالدليـل والعلامـة، حتـى وإن بـدت قريبـة منـه، وهـو في مذهبـه ذلـك يرتكـز عـلى جملـة مـن الأسـباب[9]:

- التباس (الدليل)، في لغة العامة، بمعنى البرهان.

- اقتصـار (العلامـة) عـلى المعـالم الماديـة المرئية والمجسـمة، مقابـل اقتـدار (السـمة) عـلى معالجـة دلالات الألفاظ والإشـارات والأصـوات والحـركات والألـوان والمظاهـر الطبيعيـة.

- ابتذال النحاة لمصطلح (العلامة).

- الاقـتراب الصـوتي للسـمة مـن (**Signe**)، وانسـجامها مـع (السـيميائية) .

ـ اصطنـاع (السـمة) مـن قبـل عبـد القاهـر الجرجـاني، حتـى وإن كان هـذا الأخـير قـد سـوّى بينهـا وبـين العلامـة في قولـه «اللغـة تجـري مجـرى العلامـات والسـمات، ولا معنـى للعلامـة والسـمة حتـى يحتمـل الـشيء مـا جُعلـت العلامـة دليـلاً عليـه وخلافَـه»[10].

ـ أولية مصطلح (**Marque**) بالعلامة.

وعـلى قـوة هـذه الحجـج، وانتهائهـا ــ بالخصـوص ــ إلى حل مشـكلة المصطلـح الأخـير (**Marque**) في سـياقه العلمـي (السـيميائي) والتجـاري (علامـة مسـجلة: **Marque déposée**) فإنهـا تصطـدم بالمعيـار التـداولي

9 – ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص: 442،342.

10 – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، علق على حواشيه، السيد محمد رشيد رضا، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، سنة:8891م، ص:523.

الـذي أشـاع مصطلـح (العلامـة) مقابـلاً لــــ(**Signe**)، و(علـم العلامـات) مقابـلاً لــــ (**science des signes**) عنـد عامـة الدارسـين.

-2 **الأيقونة:**

وإنْ وُظِّـف هـذا المصطلـح في كثير من الدراسـات السـيميائية بالصيغة ذاتهـا أي بعـد تعريبـه وهـو مـا ذهـب إليـه محمـد عنـاني حـين اعتـبر أن «مصطلـح الأيقونـة المعـرّب مقبـول مـن زمـن طويـل في العربيـة، ولا داعـي لإيجـاد ترجمـة لـه»[11] إلا أننـا نلغـي كثـيراً مـن الاختلافـات التـي دارت حـول ترجمـة هـذا المصطلـح[12] ومنهـا «التصويـر الشـعري لـدى مجـدي وهبـة وكامـل المهنـدس و«الرمـز المعـبِّر» لـدى مبـارك مبـارك و«الأيقـون» لـدى محمـد الماكـري، و«المثـل» لـدى عبـد اللـه الغذامـي، والمثيلـة لـدى بسـام بركـة وفي المعجـم الموحـد لمصطلحـات اللسـانيات قـد اسـتعمل تحـت اسـم «الأمثولـة».

أمـا عبـد الملـك مرتـاض فقـد قابلـه بـــــ «المماثـل»؛ لأنـه يـرى فيـه ـ مصطلـح الأيقونـة ـ أنـه «مصطلـح دينـي مسـيحي أصـلاً، ثـم نقـل إلى هـذا المعنـى السـيميائي الـذي يعنـي في أبسـط مـا يعنـي العلاقـة التشـبيهية مـع العـالم الخارجـي»[13]، في حـين كان يريـد بالمماثـل أن يجعـل مـن الأيقونـة انعـكاس شيء في شيء آخـر يماثلـه، ومـا كان تفـرد عبـد الملـك مرتـاض بمثـل هـذا المنحـى في ترجمـة الأيقونـة بالمماثـل إلا «اسـتثناء نقديـاً عربيـاً في هـذا البـاب، حيـث لم نجـد مـن معاصريـه مـن أفـاض في الحديـث عـن هـذه الفرعيـات بالشـكل الـذي قـام بـه كـماً وكيفـاً، تنظـيراً وتطبيقـاً»[14].

11 – محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، سنة: 6991م، ص: 551.

12 – ينظر، يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص:642.

13 – عبد الملك مرتاض، شعرية القصيدة، قصيدة القراءة ص :332.

14 – المرجع نفسه، ص:842.

وذلك لأنه رفض تعريب هذا المصطلح على عكس ما ادعاه محمد عناني، فهو يرى أن صواب رأيه بترجمة الأيقونة بالمماثل قائم «على أساس أن «المماثل» في اللغة السيميائية يعني صورة حاضرة تماثل صورة غائية، سواء كانت ذهنية أو حسية، وقد قلنا «المماثل» ولم نقل «المشابه» لأنهما معنيان مختلفان، ذلك بأنّ المشابهة لا ينبغي لها أن تعني المماثلة»[15]، فهو إذاً يلح على التفريق بين الشبيه الذي يعني المساوي وبين المماثل، ولعله التفرد في عرف السيميائين الذين لم يتنبهوا إلى مثل هذا الاختلاف الدقيق الذي لا يعيه إلا باحث محترف.

اعتمد مرتاض على التراث العربي في تخريج هذا الفارق بين الشبيه/ المساوي من جهة والمماثل من جهة أخرى، فقد جاء في لسان العرب مادة (مثل) أن «الفرق بين المماثلة والمساواة، أنّ المساواة تكون بين المختلفين في الجنس والمتفقين؛ لأنّ التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص، وأما المماثلة فلا تكون إلا في المتفقين، نقول: نحوه كنحوه وفقهه كفقهه ولونه كلونه وطعمه كطعمه، فإذا قيل: هو مثله على الإطلاق فمعناه أنه يسدّ مسدّه، وإذا قيل: هو مثله في كذا فهو مساوٍ له في جهة دون جهة»[16] وعلى هذه الخلفية المعجمية للمماثلة فإن عبد الملك مرتاض يُفرِّع المماثلة/ الأيقونة إلى موعين إحداهما تامة والأخرى ناقصة، فأما التامة هي التي تماثل فيها الشيئان تماثلاً تاماً، في حين تؤول الناقصة إلى تماثل شبه تام[17]. هكذا يركز مرتاض على التماثل الذي يفضي إلى التماس

15 – عبد الملك مرتاض، السبع المعلقات، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة: 8991م، ص:192.

16 – ابن منظور، لسان العرب، مادة (مثل).

17 – ينظر: عبد الملك مرتاض، التحليل السيمائي للخطاب الشعري، تحليل مستوياتي لقصيدة شناشيل ابنة الجلبي، ص: 43.

التـلاؤم بصـورة طبـق الأصـل أو عـلى الأقـل في جانـب مـا بـين السـمة والعـالم الخارجـي.

3- التشاكل: Isotopie

التشـاكل مفهـوم مـن المفاهيـم السـيميائية التـي ولجـت الخطـاب النقـدي المعـاصر عـن طريـق غريمـاس الـذي اسـتقاه مـن حقـول الفيزيـاء والكيميـاء والـذي يعنـي في عمومـه التسـاوي، غـير أننـا ـ وكـما جـرت العـادة ـ نجـد ذلـك الاختـلاف عنـد النقـاد العـرب في نقـل هـذا المصطلـح إلى اللغـة العربيـة حتـى وإن دارت جـل المفاهيـم الداخلـة إلى العربيـة حـول التشـاكل والمشـاكلة[18]. فقـد عنـى بالتناظـر، والايزوطوبيـا، والقطـب الـدلالي، والاطـراد، والتناظـر الـدلالي، والتكـرار أو المعـاودة لفئـات دلاليـة أو تكـرار الوحـدات الدلاليـة، ومحـور التواتـر، وغيرهـا مـن المقابـلات.

وقـد لامـس عبـد الملـك مرتـاض هـذا الاضطـراب والاختـلاف حـول هـذا المصطلـح وكعادتـه انـبرى للتفـرد في معالجتـه لـه انطلاقـاً مـن قولـه أنّ «هـذا المفهـوم لا يـبرح مرجـاً مضطربـاً، وهـو في تصورنـا مفتقـر ـ بحكـم حداثـة نشـأته ـ إلى بلـورة وصقـل وتدقيـق. ولعـل مـن أجـل ذلك اجتهدنـا نحـن في التـصرف فيـه، فذهبنـا إلى أقـصى مـا يمكـن الذهـاب إليـه لـدى التطبيـق»[19].

هكـذا يبعـث عبـد الملك مرتـاض الـروح في مصطلح التشـاكل بما يفضي إلى التبايـن والتجانـس والتشـابه، وهـو يلـح عـلى مفهومـه (التشـاكل) الـذي يـؤدي وظيفـة «كل مـا اسـتوى مـن المقومـات الظاهـرة المعنـى

18 – ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص: 562.

19 – عبد الملك مرتاض، نظام الخطاب القرآني . تحليل سيميائي مركب لسورة الرحمن، دار هومة، الجزائر، سنة: 1002م، ص:851.

والباطنة المتمثلة في التعبير والصياغة، وهي متمثلة في المضمون، تأتي متشابهة مورفولوجيا أو نحوياً أو إيقاعياً أو تراكيبياً، عبر شبكة من الاستدلالات والتباينات وذلك بفضل علاقة سياقية تحدّد معنى الكلام»[20]. ولعله الأمر الذي دعاه إلى اختلاق مصطلح يجمع هذه المواصفات الكلية. وهو ما سماه بـــــ «الدورة التوزيعية»[21].

-4 **الشعرية:**

تجنباً في بداية الحديث عن هذا المصطلح للاختلاف حول مفهومه الغربي[22] وترجماته العربية نكتفي بما وضع من مصطلحات مقابلة له، قد عَدَّ بعضاً منها حسن ناظم وهي: الشاعرية، والإنشائية، وبويطيقا، وبويتيك، ونظرية الشعر، وفن الشعر، وفن النظم، والفن الإبداعي، وعلم الأدب، والشعرية»[23].

كما نلمس عدم ممانعة الغذامي من إضافة مصطلح آخر مقابل للشعرية من خلال قوله في ترجيح «أن نضيف إليها بالطبع ترجمة أخرى هي «علم الشعر» التي وردت في أكثر من موضوع في كتابات جابر عصفور»[24].

في حين ترجمها عيسى علي العاكوب بـــــ «الدراسة اللغوية للشعر»[25].

20 – عبد الملك مرتاض، التحليل السيميائي للخطاب الشعري، مجلة علامات، النادي الأدبي، جدة، سنة: 1991م، ص:61.

21 – عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، سنة:3002م، ص:333.

22 – ينظر: زروقي عبد القادر، أدبية النص عند ابن رشيق المسيلي، في ضوء النقد الأدبي، الحديث، الطبعة الأولى، دار كوكب العلوم، الجزائر، سنة:8002، صص:93-54.

23 –ينظر: حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، سنة: 4991م، صص: 41-61.

24 – عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أوت، سنة: 1002م، ص: 651.

25 – ك– م. نيوتن، نظرية الأدب في القرن العشرين ترجمة: عيسى علي العاكوب، طبعة:1، عين للدراسات

وعـلى خلفيـة هـذا التجـاذب الاصطلاحـي مفهومـاً وتسـمية، يـأتي اجتهـاد عبـد الملـك مرتـاض الـذي يفـرق بـين «الشـعرية **Poéticité**» و«الشـعرانية **Poétique**» ويعلّـق الأولى بجماليـة الشـعر، في حـين تنصرف الثانيـة عنـده إلى نظريـة الشعر[26]. وقـد جـاء ذلـك صريحـاً في قولـه «نحـن نميـز بـين مفهومـين مختلفـين في الاسـتعمال، وربمـا يخطـئ النقـاد العـرب المعـاصرون، إذ يصطنعونهـما بمعنـى واحـد:

- (**Poétique**) الذي نترجمه تحت مصطلح «الشعرانية».
- (**Poéticité**) الذي نترجمه تحت مصطلح «الشعرية».

حيـث إن الأول ينـصرف إلى النظـام الشـعري لشـاعر أو كاتـب، لعهـد معـين، ولبلـد معـين. وقـل إن هـذا المفهـوم ينـصرف، كـما هـو معـروف، إلى نظريـة الإبـداع الأدبي (...) بينـما ينـصرف المفهـوم الآخـر إلى الصفـة أو الحالـة التـي تميـز كتابـة مـا»[27]. وإنـه لمعنـى يقـترب مـن معنـى الأدبيـة: «**litteralite**»[28]، في فهـم عبـد الملـك مرتـاض.

5- المناجاة: le monologue interieur

يقول عبد الملك مرتاض:[29]

«مـا المناجـاة؟ ولمَ أطلقنـا هـذا المصطلـح العـربي القـح على ما يشـيع في الكتابـات النقديـة العربيـة المعـاصرة تحـت مصطلـح «المونولـوج الداخلي» وهـو مصطلـح هجـين دخيـل جِـيءَ بـه مـن قـول الفرنسـيين عـلى يـد أديبهـم الشـهير «إدواردي جـردان» (**Edouard dujardin 1861-1949**)

والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، سنة:6991م، ص:421.

26 – ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية «المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد»، ص:992.

27 – عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، سنة:8991، ص:213.

28 – المرجع نفسه، ص: 862/762.

29 – عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، ص: 811.

لقـد كنـا نحـن نصطنـع، أول الأمـر، مصطلـح «المناجـاة الذاتيـة»، ولكـن تبـين لنـا، فيـما بعـد، أنـه وصف غـير سـليم؛ ولم نتطفن إلى الحشـو الـذي فيـه إلا بعـد أن تقدمـت بنـا المعرفـة؛ إذ كانـت المناجـاة هـي نفسـها تـدور داخـل الـذات حيـث إن المناجـاة، وربمـا قيـل «النُجَـواء»: تعنـي في اللغـة العربيـة «حديـث النفـس ونجواهـا»[30].

وإذاً فلـم يكـن يوجـد أي مـبرر لاسـتعمال الوصـف للمناجـاة، كـما لم يكـن يوجـد أي مـبرر لاسـتعمال المصطلـح الفرنـسي بحرفـه في الكتابـات النقديـة العربيـة المعـاصرة، والعربيـة تمـلأ الأرض مـن مثـل هـذه المعـاني.

ونحـن نعـرف المناجـاة ولم نقـرأ لهـا تعريفـاً فيـما قرأنـا عـلى كل حـال عـلى أنهـا «خطـابٌ مضمّـن داخـل خطـاب آخـر يتسـم حتـما بالسرديـة؛ الأول جـواني، والثـاني بـراني، ولكنهـما يندمجـان معـاً اندماجـاً تامـاً (...) لإضافـة بُعْـد حـداثي، أو سردي، أو نفـسي إلى الخطـاب الـروائي»[31].

إذاً «المناجـاة: حديـث النفـس للنفـس، واعـتراف الـذات للـذات، لغـة حميمـة تنـدس ضمـن اللغـة العامـة المشـتركة بـين السـارد والشـخصيات، وتمثـل الحميميـة والصـدق والاعـتراف والبَـوْح»[32].

6- الحيز: Espace

يعـترف عبـد الملـك مرتـاض في كتابـه «في نظريـة الروايـة»[33] معركتـه الطويلـة مـع هـذا المصطلـح الـذي نحتـه مـن صخـر متجـاوزاً بذلـك مـا تداولتـه المدونـات النقديـة العربيـة المعـاصرة تحـت اسـم «الفضـاء»،

30 – الزمخشري، أساس البلاغة، مادة (نجو).
31 – عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي. معالجة تفكيكية سيميائية مركبة لرواية (زقاق المدق)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة: 5991م، ص: 112.
32 – عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، ص: 021.
33 – ينظر، المرجع نفسه، ص: 121.

وذلك لأنه يرى أن هذا المصطلح الأخير ـ الفضاء ـ «قاصر بالقياس إلى الحيز؛ لأن الفضاء من الضرورة أن- يكون معناه جارياً في الخواء والفراغ؛ بينما الحيز لدينا ينصرف استعمالُه إلى النتوء، والوزن، والثقل، والحجم، والشكل... على حين أن المكان نريد أن نَقِفَه، في العمل الروائي، على مفهوم الحيز الجغرافي وحده»[34].

هكذا يجعل مرتاض من الحيز «عنصراً مركزياً في تشكيل العمل الروائي حيث يمكن ربطُه بالشخصية واللغة والحدث ربطاً عضوياَ»[35].

7- سيميوسيس: (Sémiosis)

فبعد الاختلاف الواقع بين النقاد العرب حول تعريب وترجمة المصطلح من «سيميوسيس»، و«سيميوزيس» و«كل ما هو سيميائي» و«وظيفة سيميائية» و«عملية التمثيل أو الرمز» و«علم الإشارة» و«التأشير»[36] نرى جرأة عبد الملك مرتاض في وضعه ما يقابل هذا المصطلح بما هو مغاير لكل ذلك حين يقترح «المُواسم»[37]، و«التواسم» الذي يجعل منه «شبكة العلاقات الرابطة بين السمة بوصفها مظهراً، والسيميائيات بوصفها إجراء»[38]، كما كتب عن المصطلح في موضع آخر حين قال: «لقد دأب النقاد العرب المعاصرون على إطلاق مصطلح «السميوزة» (وربما كتبوه: السيميوزة، فجمعوا بين ساكنين اثنين) على ما يطلق عليه السيميائيون الغربيون (**Sémiosis**).

34 - ينظر، عبد الملك مرتاض، شعرية القصيدة، قصيدة القراءة، ص: 511/311

35 - ينظر، عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، ص: 521.

36 - ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص:252/152.

37 - عبد الملك مرتاض، النص والنص الغائب في شعر سعاد الصباح، شركة النور، بيروت، سنة: 9991م، ص:71.

38 - عبد الملك مرتاض، قراءة النص بين محدودية الاستعمال ولا نهائية التأويل-تحليل سيميائياتي لقصيدة قمر شيراز- كتاب الرياض، عدد: 74/64، مؤسسة اليمامة، الرياض، أكتوبر/ نوفمبر، سنة: 7991، ص:22.

ولعلنا نكون نحن أو من عرّب هذا المصطلح بناء على الخلفية المعرفية الأصلية في الثقافة الغربية، إذ تعني (**la sémiosis**) شبكة العلاقات الرابطة بين ثلاثة أطراف: السمة، وموضوعها، ومؤولها (...) وقد اقترحنا (المُوَاسِم) على أساس أنه مفهوم قادر على المشاركة، بل البلورة والربط بين هذه الأطراف الثلاثة التي تكون هذا النظام السيمائي»[39].

ونقول أخيرا كثيرة هي المصطلحات التي انفرد فيها عبد الملك مرتاض وضعاً وحدّاً، ومن قبيل ذلك الشخصية، المهذاة، التقويضية، لكن «لا يستقيم فهمنا لهذا الصنيع الجريء ـ بطبيعة الحال ـ إلا موصولاً بإستراتيجية مرتاض النقدية الشاملة التي تقوم على روح ـ اللامنهج ـ»[40]، إذا هو الحس التأصيلي والجرأة العلمية في وضع المصطلح لدى عبد الملك مرتاض، حتى وإن خالف في ذلك الأغلبية من النقاد أو الشيوع المفرط للمصطلح الذي يربد أن ينقضه. فهو يحيط بالمصطلح المقدَّم من قِبله تعريفاً واشتقاقاً بما يكفل استحضار كل العناصر الفكرية والمعرفية واللغوية أثناء تداول هذا المصطلح. ومن هنا كان «عبد الملك مرتاض صاحب السبق في نقل النظريات اللسانية الجديدة، وفي استيراد المفاهيم والمصطلحات إلى سوق النقد الجزائرية (...) وهي حصيلة غنية توفر عليها الباحث لا تزال بصماتها جلية في ميادين كتاباته النقدية بكل ما فيها من أبعاد ودلالات»[41] .

---

39 – عبد الملك مرتاض، التأويلية بين المقدس والمدنس، عالم الفكر، الكويت، مجلد 92، عدد:10، يوليو/ سبتمبر 0002، ص:182.

40 – يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، ص: 942.

41 – مولاي علي بوخاتم، الدرس السيميائي المغاربي، دراسة وضعية نقدية إحصائية في نموذجي عبد الملك مرتاض ومحمد مفتاح، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، سنة:5002م، ص:11.

هكـذا تتجـاذب الذائقتـان (ذائقـة التنظـير، وذائقـة النقـد) في تآليـف عبـد الملـك مرتـاض فهـو لا يجنـح إلى وضـع المصطلح إلا في حالة الممارسـة النقديـة باعتبارهـا الحقـل الـذي يحوجـه إلى الوسـيلة الاصطلاحيـة التـي تهيـئ لـه الكشـف في مخبـوء النـص المنقـود، فتحليـل النصـوص عنـده أسـبق مـن الوضـع الاصطلاحـي، وهـذا مـا يـبرر لنـا الاعتقـاد أن كثـيراً مـن المصطلحـات المرتاضيـة أوسـع أفقـاً وأكـثر اتسـاعاً مـن غيرهـا؛ لأنهـا تصـدر عـن ممارسـة تـرى في مـا تضعـه التعبـير الصائـب عـن المفاهيـم التـي تعـبر عنهـا النصـوص.

مصادر البحث ومراجعه:

ـ ابن منظور، لسان العرب، مادة (مثل).

ـ حسـن ناظـم، مفاهيـم الشـعرية، دراسـة مقارنـة في الأصـول والمنهـج والمفاهيـم، الطبعـة الأولى، المركـز الثقـافي العـربي، سـنة: 1994م .

ـ زروقــي عبــد القــادر، أدبيــة النــص عنــد ابــن رشــيق المسـيلي، في ضـوء النقـد الأدبي، الحديـث، الطبعـة الأولى، دار كوكـب العلـوم، الجزائـر، سـنة:2008

ـ الزمخشري، أساس البلاغة، مادة (نجو).

ـ عبـد العزيـز حمـودة: المرايـا المقعـرة، سلسـلة عـالم المعرفـة، الكويـت، أوت، سـنة: 2001م

ـ عبـد القاهـر الجرجـاني، أسرار البلاغـة، علـق عـلى حواشـيه، السـيد محمـد رشـيد رضـا، الطبعـة الأولى، دار الكتـب العلميـة،

بـيروت، سـنة:1988م.6 ـ عبـد الملـك مرتـاض: في نظريـة الروايـة، سلسـلة عـالم المعرفـة، الكويـت، سـنة:1998.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، التأويليـة بـين المقـدس والمدنـس، عـالم الفكـر، الكويـت، مجلـد 29، عـدد:01، يوليـو/ سـبتمبر 2000

ـ عبـد الملـك مرتـاض، التحليـل السـيمائي للخطـاب الشـعري، تحليـل مسـتوياتي لقصيـدة شناشـيل ابنـة الجلبـي.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، التحليـل السـيمائي للخطـاب الشـعري، دار الكتـاب العـربي، الجزائـر، سـنة:2001

ـ عبـد الملـك مرتـاض، التحليـل السـيميائي للخطـاب الشـعري، مجلـة علامـات، النـادي الأدبي، جـدة، سـنة: 1991م.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، السـبع المعلقـات، إتحـاد الكتـاب العـرب، دمشـق، سـنة: 1998م.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، النـص والنـص الغائـب في شـعر سـعاد الصبـاح، شركـة النـور، بـيروت، سـنة: 1999م.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، بـين السـمة والسـيميائية، مجلـة تجليـات الحداثـة، جامعـة وهـران، عـدد:2، يونيـو، سـنة:1993.

ـ عبـد الملـك مرتـاض، تحليـل الخطـاب الـسردي ـ معالجـة تفكيكيـة سـيميائية مركبـة لروايـة (زقاق المـدق)، ديـوان المطبوعات الجامعيـة، الجزائـر، سـنة: 1995م

ـ عبـد الملـك مرتـاض، شـعرية القصيـدة ـ قصيـدة القـراءة ـ تحليـل مركـب لقصيـدة أشـجان يمانيـة، دار المنتخـب العـربي، لبنـان، طبعـة:1، سـنة:1991م.

ـ عبد الملك مرتاض، صناعة المصطلح في العربية، مجلة (اللغة العربية)، فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، عدد:2، سنة:1999

ـ عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة:2000م

ـ عبد الملك مرتاض، قراءة النص بين محدودية الاستعمال ولا نهائية التأويل-تحليل سيميائياتي لقصيدة قمر شيراز- كتاب الرياض، عدد: 46/47، مؤسسة اليمامة، الرياض، أكتوبر/ نوفمبر، سنة: 1997

ـ عبد الملك مرتاض، قراءة النص، كتاب الرياض، الرياض، سنة:1997

ـ عبد الملك مرتاض، نظام الخطاب القرآني ـ تحليل سيميائي مركب لسورة الرحمن، دار هومة، الجزائر، سنة: 2001م.

ـ عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، سنة:2003م.

ـ ك- م. نيوتن، نظرية الأدب في القرن العشرين ترجمة: عيسى علي العاكوب، طبعة:1، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، سنة:1996م،

ـ محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة، سنة: 1996م.

ـ مولاي علي بوخاتم، الدرس السيميائي المغاربي، دراسة وضعية نقدية إحصائية في نموذجي عبد الملك مرتاض ومحمد مفتاح، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، سنة:2005م

ـ يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الطبعة الأولى، منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، سنة:2008



إبراهيم عبد النور
جامعة طاهري محمد ـــ بشار

واقعية الممارسة النقدية في الرواية الجزائرية المعاصرة

ملخص

إن الحديث عن النقد في الرواية الجزائرية يثير إشكالية واقع الممارسة النقدية في الجزائر، وهنا نتساءل: هل ثمة نقد روائي يواكب الحركة الإبداعية؟ وإن كان فما هي الأسس والمواقف والرؤى التي عمل على ضوئها هذا النقد ؟ وماهي خصوصياته؟.. وحتى وإن كنا نوافق على حداثة ميلاد الرواية الجزائرية ،الفنية المكتوبة باللغة العربية ،مقارنة بالرواية العربية في المشرق، فهل توقفت الدراسات النقدية عند روايات الطاهر وطار وعبد الحميد بن هدوقة رغم قيمة الروايات الجمالية والفكرية ،لماذا لم يساير النقاد الجزائريين هذا الزخم السردي عبر مراحل تطوره في تحقيق التفرد بالعدول عن النموذج المشرقي؟ لماذا لم يتمكن البحث الأكاديمي من الوصول إلى ممارسة نقدية واعية ومتوازنة، تستمد حضورها من مكونات الأمة الثقافية والحضارية والفكرية... أسئلة كثيرة نحاول الإجابة عنها في قراءات لنماذج نقدية لروايات جزائرية معاصرة.

Abstract

Talking about criticism in the Algerian novel raises its real problematic practice in Algeria . In this case, we will ask if the critic copes with the creative movement. If so, what are the principles, attitudes and visions that the following criticism worked on.

What are its characteristics? Even if we agree that the Algerian novel written in Arabic is recent. Can we say that

the critical studies stopped at the novel of Tahar Ouettar and Abdelhamid Benhedouga? Why the Algerian critics didn't follow the evolution of the novel in both quantitative and qualitative point of view and in an independent way from the oriental criticism? Why they didn't achieve to build an Algerian theory induced by our cultural and intellectual particularities? These are the issues we want to study in this paper.

Résumé

Parler de critique par rapport au roman algérien nous amène à questionner le champ de la pratique réelle de la critique littéraire dans notre pays. Es-ce qu'elle suit l'évolution de l'écriture romanesque ou bien s'est-elle arrêtée aux romans des deux précurseurs Tahar Ouettar et Abdelhamid Benhedouga ? Pourquoi n'a-t-on pas réussi à construire une théorie de la critique indépendante de celle en vigueur au Moyen-Orient ? Et pourquoi n'a-t-on pas réussi à suivre l'évolution quantitative et qualitative de l'écriture romanesque en Algérie ? Telles sont les questions auxquelles nous voudrions répondre dans cette analyse.

يُجمِع مختلف الدارسين من أمثال عبد الله الركيبي ، مخلوف عامر، واسيني الأعرج على أن رواية **عبد الحميد بن هدوقة** « **ريح الجنوب**» هي أول عمل روائي صدر بالجزائر 1971 م[1] ،حيث توفرت له مقومات الجنس الروائي في ظل الفراغ الذي ساد الساحة الأدبية الجزائرية .وإن كانت هذه البداية الفعلية للخطاب الروائي الجزائري لا تثير أي جدالا, أو اختلافا بصددها ،فإن وجهات نظر أخرى تفرض وجود بدايات ممكنة لهذه البداية الفعلية ، ما يجعلنا نعترف أن التاريخ الدقيق والمضبوط لنشأة الرواية الجزائرية صعب جداً «ويصعب الحديث عن التأريخ الحقيقي للرواية الجزائرية» [2].فالعديد من الدارسين يؤرخ لميلاد الرواية الجزائرية العربية بالرواية المكتوبة باللسان الفرنسي التي تعتبر الأسبق تاريخيا منها رغم اشتراك كليهما في الهوية الثقافية والانتماءات الدينية و الوطنية ، إذ كان الكتاب بالفرنسية سباقين إلى إنتاج نصوص روائية بلغت درجة عالية من النضج [3]،كما أنهم أجمعوا على وجود إرهاصات جنينية. عبدّت الطريق أمام الرواية الجزائرية المكتوبة باللسان العربي ،و احتضنت هذا الجنس التعبيري إلاّ أن ظهر للوجود بشكل

1 ـ عبد الله الركيبي تطور النثر الجزائري الحديث، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1967م ص 09 .

2 . براهيم عبد النور، الرواية سبقت النقد ،الحوار للطيفة حوار في جريدة المساء ، http//www.el-masaa.com/ar/pdf/2014

3 ـ مخلوف عامر ، الواقع والمشهد الأدبي ،المكتبة الوطنية الجزائرية –الجزائر ،2011م، ص 114.

فني مكتمل، وهذا ما ظهر جليا مع **رضا أحمد حوحو** في روايته «**غادة أم القرى** « أو قصته المطولة كما يراه البعض، و قد عدّها واسيني الأعرج أول عمل روائي مكتوب بالعربية في الجزائر، و قال عنها «أنها ظهرت كتعبير عن تيار الوعي الجماهيري بالرغم من آفاقها المحدودة»[4] و التي وسمت بالضعف الفني وافتقادها للشروط الفنية التي يقضيها الجنس الروائي ،إلا أنها «شكلت انفتاحاً جديداً بالنسبة للرواية الجزائرية المكتوبة بالعربية» [5] . و تلتها محاولات أخرى تمثلت في رواة الطالب المنكوب لعبد الحميد الشافعي»1951م» والحريق لنور الدين بوجدرة «1957م» وصوت الغرام لمحمد منيع»1967م» [6].

إن هذه المحاولات الجنينية كانت اللبنات الأساس الذي شُيّدت على صرحها معالم الرواية الجزائرية باللسان العربي، إلى أن جاء المخاض الفعلي على يد **بن هدوقة** بروايته **ريح الجنوب** ذلك « الإنجاز الفني الهام الذي أضاف إلى الرواية العربية في الجزائر لبنة متينة في إطار خلق و ترسيخ القيم الثورية الجديدة و تدمير المورث السياسي «[7].وأيّا كانت الآراء حول الإرهاصات الجنينية المشكلة للخطاب الروائي الجزائري فإنه من المؤكد أن «ريح الجنوب» تنتزع بجدارة شرعية البدء للرواية الجزائرية .

4 ـ صالح مفقودة ،أبحاث في الرواية العربية ، دار الهدى ،عين ميلة- الجزائر ،ط1 ،2008، ص22

5 . عبد القادر شرشار، محمد داود الرواية الجزائرية المكتوبة بالعربية، 2003م http://insaniyat.revues.org/7083

6 ـ واسيني الأعرج، اتجاهات الرواية العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر ،1986م، ص102/103.

7 . المرجع نفسه، ص 65.

ومـن المفارقـات العجيبـة التـي شـهدتها حيثيـات بدايـة تشـكل الروايـة الجزائريـة العربيـة معاينتهـا توقيـع شـهادة ميـلاد للمـرة الثانيـة مـع الـروائي «**الطاهـر وطـار**» ،الـذي يعـدّه المؤرخـون أب الروايـة الجزائريـة المكتوبـة باللغـة العربيـة، و مشـكل ملاحمهـا الفنيـة البـارزة فهـو عـلى حـد تعبـيره يجسـد اسـتقلال الجزائـر ثقافيـا عـن فرنسـا بقولـه :»أنـا اعتـبر نفسـي ثالـث ثلاثـة وقعـوا عـلى وثيقـة اسـتقلال الجزائـر عـن فرنسـا بكتابـاتي باللغـة العربيـة فالأمـير عبـد القـادر الجزائـري حـرر الـذات الجزائريـة مـن آثـار المسـتعمر الفرنـسي وبومديـن أسـس الدولـة الجزائريـة الحديثـة ، و أنـا وقعـت عـلى وثيقـة الاسـتقلال الثقـافي عـن فرنسـا «[8].

فطاهـر وطـار وقـع الاسـتقلال الثقـافي و الفنـي بإخراجـه الروايـة مـن «التابـوت اللغـوي والمضامـين المسـتهلكة «[9]،بروايـة **الـلاز** التـي ظهـرت للوجـود عـام 1972 م و يشـهد لهـا بالتفـوق الفنـي و الإبداعـي عـن سـابقتها ريـح الجنـوب، و كانـت بامتيـاز و إجـماع علامـة فارقـة «مضافـة إلى مـا أنجـزه الروائيـان العربيـان الراحـلان الطيـب صالـح في موسـم الهجـرة للشـمال و إميـل حبيبـي في روايتـه «سـعيد أبـو النحـس المتشـائل» [10] وبالرغـم مـن أسـبقية بـن هدوقـة إلا أن طاهـر وطـار انتـزع منـه أحقيـة و شرعيـة التأسـيس الحقيقـي والفعـلي للروايـة الجزائريـة العربيـة، لمثابرتـه عليهـا بشـكل منتظـم و دؤوب وإنتاجـه الفنـي شـاهد لـه بذلـك، فـلا ضـير أن يعتـبره البعـض غوغـول الروايـة

8 ـ قواسمة وفاء ، بنية الفضاء الروائي «رواية الدروب الوعرة لمولود فرعون»، مذكرة ليسانس ، 2012/2011،ص 17.

9 ـ واسيني الأعرج ، اتجاهات الرواية العربية في الجزائر،ص90.

10 ـ أحمد على هلال، مؤسس الرواية العربية في الجزائر الطاهر وطار، مجلة جهينة ،ع 64، 2000-09-01م.

الجزائريـة « مـن الناحيتـين التاريخيـة و الفنيـة و كذلـك مـن ناحيـة الكـم ، و قـد عمـل وطـار منـذ انطلاقتـه عـلى تطويـر تجربتـه بشـكل لافـت «[11].و بذلـك فتـح الأبـواب حامـلا المشـعل و مدعـما بنـاء الـصرح الـروائي ليتحقـق التراكـم بعـده بظهـور أقـلام روائيـة واصلـت مسـيرة التشـييد أمثـال، واسـيني الأعـرج ،مـرزاق بقطـاش أمـين الـزاوي ، أحـلام مسـتغانمي ،إبراهيـم سـعدي ، الحبيـب السـائح ،محمـد عرعـار وغيرهـم ممـن عرفـوا بأدبـاء الثمانينـات ، وتواصـل الإنتـاج و التراكـم مـع أدبـاء التسـعينات نذكـر منهـم بشـير مفتـي ،ياسـيمنة صالـح ،أحميـدة العيـاشي ، ياسـيمنة خـضرة ،بوعـلام صنصـال ،الطاهـر جـاووت .

في حديثنـا عـن حيثيـات بدايـة الروايـة العربيـة الجزائريـة الفنيـة، يظهـر لنـا جليـا أنّ ولادتهـا كانـت مؤجلـة إلى غايـة 1971 كـما سـبق وأن أشرنـا الأمـر الـذي يسـتدعي خطـوات حفريـة في الأسـباب التـي حجبـت ظهورهـا، بالفعـل سـؤال ملـح يتخبـط في جـدران العقـل عـن أسـباب التأخـر بالمقارنـة مـع بنظريتهـما المكتوبـة بالفرنسـية.

أمّـا البحـث في طبيعـة الممارسـة النقديـة في الروايـة الجزائريـة فإنـه يقودنـا حتـما إلى الكشـف عـن المعرفـة النقديـة وانزياحهـا بـين البحـث عـن أصـل لـكل تطـور شـهدته الروايـة الجزائريـة الحديثـة ، وهـو سـلوك وضـع الخطـاب النقـدي الجزائـري المعـاصر تحـت وطـأة محـاولات الإنعـاش المسـتمرة للأسـئلة النقديـة القديمـة ومـن خـلال ربـط الاجتهـادات النقديـة العربيـة التراثيـة عـلى نحـو تعسـفي بنظريات حديثـة، لهـا أسـئلتها المختلفـة، وسـياقاتها الكليـة الفلسـفية والاجتماعيـة المتباينـة أو بـين، نقـاد انتسـبوا للحداثـة فآثـروا تطبيـق مـا نقلـوه مـن

---

11 . حسين الطلبي، الرواية الجزائرية باللغة العربية الطاهر وطار مؤسسا ،مجلة الرافد ع 173، يناير 2012.

نظريـات عـلى إبداعنـا المحـلي حتـى وإن ظـل هـذا المنقـول مشـوها، إمـا بسـبب ضعـف لغـة الناقـل، أو بسـبب غيـاب المعرفـة بالأسـس التـي قامـت عليهـا هـذه النظريـات في بيئاتهـا النظريـة الغربيـة المختلفـة عـن بيئتنـا الجزائريـة..و خلفياتنـا الإيديولوجيـة ، فنتـج عنـه غيـاب نقـد مؤسسـاتي في غيـاب التخصـص، وهـو مـا يظهـر في التبايـن بين الممارسـات النقديـة في الجزائـر الـذي أدي إلى تبايـن في المسـتوى المعـرفي و الثقـافي المصاحـب لـكل عمـل روائي وهـو أمـر واضـح في غيـاب الكتـب النقديـة الجزائريـة المتخصصـة، فحصـل مـا نسـميه النقـد الانطباعـي أو النقـد الفايسـبوكي عـبر فضـاء الانترنـت .

بـدأت الاتجاهـات الجديـدة لنقـد القصـة والروايـة بالتكـون في مطلـع السـبعينيات، وحملـت معهـا بـذور الـصراع مـع اعتـمال النقـد بهويتـه وتعرفـه إلى مقوماتـه التراثيـة. فنشـط النقـد، وتوسـعت فعاليتـه في حيـاة الابداعيـة العريضـة بـين الكتـاب والقـراء. وامتـد إلى السـاحات الأكاديميـة والعلميـة والاتصاليـة، وانتـشرت العديـد مـن الرسـائل الجامعيـة ، وتضاعفـت أعـداد المذكـرات للطلبـة المقبلـين عـلى التخـرج في التـدرج ، وحظيـت القصـة والروايـة ونقدهـما بعنايـة يعضدهـا تقـدم هذيـن الجنسـين الأدبيـين عـلى بقيـة الأجنـاس الأدبيـة الأخـرى، وتبـوأت الروايـة المكانـة الأولى بوصفهـا ديـوان العـصر ، والأكـثر تعبـيراً عـن الـذات القوميـة والمصـير الإنسـاني، واشـتغل النقـاد بدراسـة نشـأة القصـة والروايـة وتاريخهـما وتطورهـما ، واهتمـوا بالجانـب الفنـي أكـثر مـما كان في المرحلـة السـابقة بقليـل أو كثـير حسـب الباحـث أو الناقـد، فظهـرت عـشرات الكتـب مثـل: «تطـور النـثر الجزائـري الحديـث» لعبد اللـه ركيبـي ، الـذي اسـتعان في دراسـته بمنهـج النقـد التحليـلي وبالتاريـخ إلى حـد مـا، حسـب تعبـيره، وعـرض للأشـكال النثريـة التقليديـة، وهـي:

الخطـب والرسـائل وأدب الرحـلات والمقامـات والمناظـرات والقصـة الشـعبية، وللأشـكال النثريـة الجديـدة، وهـي: المقـال الأدبي والقصـة القصـيرة والروايـة العربيـة والمسرحيـة والنقـد الأدبي. ويحفـل هـذا الكتـاب بتعليـلات الناقـد ركيبـي لعوامـل نشـأة هـذه الفنـون وتطورهـا مـن وثائقهـا ومخطوطاتهـا ومتونهـا، وعـن ظهـور الروايـة، ويـرى أنهـا ظهـرت متأخـرة في السـبعينيات، بالرغـم مـن أن هنـاك بـذوراً بـذرت «بعـد الحـرب العالميـة الثانيـة التـي يمكـن أن نلحـظ فيهـا بدايـات سـاذجة للروايـة العربيـة الجزائريـة سـواء في موضوعاتهـا أو في أسـلوبها وبنائهـا الفنـي، فهنـاك قصـة مطولـة بعـض الـشيء كتبهـا أحمـد رضـا حوحـو واسـمها «غـادة أم القـرى»، وتعالـج وضـع المـرأة، ولكـن في البيئة الحجازيـة، ثـم هنـاك قصـة كتبهـا عبـد المجيـد الشـافعي، وأطلـق عليهـا عنـوان «الطالـب المنكـوب»، وهـي قصـة مطولـة أيضـاً، رومانسـية في أسـلوبها وموضوعهـا فهـي تتحـدث عـن طالـب جزائـري عـاش في تونـس في أواخـر الأربعينيـات، أحـب فتـاة تونسـية، وسـيطر عليـه حبهـا حتـى إنـه كان يغمـى عليـه مـن شـدة الحـب، ومضمونهـا سـاذج مثـل طريقـة التعبـير فيهـا[12]، و يـأتي مـشروع الأسـتاذ الدكتـور عبـد المالـك مرتـاض في مجـال النقـد عمومـا نمـوذج يمكـن تأطـيره والاسـتفادة منـه في الكتابـة النقديـة، إنـه مـشروع أصيـل يعلـن عـن نفسـه مـن خـلال منجزاتـه المتراكمـة والممتـدة عـلى مـدى ثلاثـة عقـود مـن الزمـن، ويقنـع القـراء والمتتبعـين والمهتمـين والمختصـين عـلى السـواء بمـا لقـي صاحبـه فيـه مـن عنـت وجهـد ومثابـرة قـل نظيرهـا، وتصحيحـات وتطويـرات تقـدم أبلـغ الأدلـة وأكـثر الحجـج مصداقيـة عـلى تميـز هـذا المـشروع, وخصوبتـه وغنـاه, و فـرادة صاحبـه ومشروعيتـه العلميـة بـين الباحثـين المعاصريـن،

12 .. عبد الله ركيبي،: تطور النثر الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزائر- 1978 ص 200-199.

لما يتميز به طرحه- وبخاصة في مؤلفاته الأخيرة التي اغتدت معينا يستعين بع المبدع لإثراء موسوعته الفكرية والأدبية بتلك النزعة النقدية التفاعلية التي تزاوج بين مكتسبات الإرث المعرفي العربي القديم ومعطيات المعرفة الغربية ذات التوجه الحداثي- من تماسك فكري وفعالية علمية ودقة منهجية ووجاهة معرفية، إن مسارا نقديا بهذا الغنى والسعة والثراء، وبهذا الامتداد الزمني الشاسع, وبهذا التعدد المعرفي الثري، الجامع بين أصالة التراث وعمقه وحداثة المعرفة الوافدة والمتطورة باستمرار- المستثمر لبعض ما تركه العلماء، والمسترفد لبعض منجزات الحداثة الغربية، والمكيف لها مع الذوق العربي الأصيل، والطرح العربي الخالص، ظاهر من خلال حجم المراجع المتعددة المتعلقة بالتراث وبالحداثة، التي استند إليها عبد المالك مرتاض، في كتبه : من «فنون النثر الأدبي في الجزائر» إلى «القصة الجزائرية المعاصرة « إلى «نظريات النقد» ....

لقد أوضح مرتاض العلاقة في نسيج الإبداع بين اللغة والمجتمع، فتناول هذه القضية بشيء من التفصيل عن طريق إيضاح علاقة الكتابة بالنص كبداية، ورأى أن الكتابة أصل والنص فرع، وهذا أمر حتمي لأن النص نتيجة لفعل الكتابة، كما أنه عرج على ماهية النص فعالجها من الجانب الاشتقاقي ثم الاصطلاحي معتبرا النص متمثل في « أي إبداع يرتقي إلى مستوى يخول لنا أن نحلله أو ندرسه أو نقرأه على سبيل التمتع والتلذذ والتنعم فهو من الوجهة المبدئية نص أدبي ...»[13].ورأى أن اللغة و الأسلوب يبدوان شيئين مختلفين، ولكنهما قد يكونان شيئا واحدا، بحيث «لا ينبغي

13 . عبد المالك مرتاض: (الكتابة من موقع العدم) ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ص 226

فصل أحدهما عن الأخر، ولا التمييز بينهما»[14]. كما أن مسألة العلاقة بين أسلوب الكاتب والمجتمع، هي علاقة جدلية، فكما أن الكاتب يأخذ من المجتمع، فهو يثري مجتمعه بإبداعه كذلك. ولذا رأى مرتاض أن الكتابة بحكم ازدواجيتها (اللغة، الأسلوب)، فهي مرتبطة بالمجتمع.

وهذا يتوافق مع ما كتبه في كتابه (في نظرية النقد) حيث قال:» فإنما الكتابة تجسيد لحياة البشرية بما فيها من آلام وآمال...»[15].

لقد عرف الإنتاج الروائي الجزائري خلال العقدين الأخيرين غزارة معينة، إذ أقبل العديد من المؤلفين على كتابة هذا الجنس الأدبي. و كان الجيل، الذي عايش هذه المرحلة، شاهدا على تسلسل وقائع وأحداث تاريخية شكلت الخلفية التي نسجت من صميمها حبكة القصص. كما صدرت عن موجة العنف التي ظهرت في التسعينيات مجموعة من النصوص شغلت الحقل الأدبي الجزائري. و يحاول أصحابها نقل ما عاينوه من ممارسات مرعبة وفظائع تعجز اللسان عن التعبير. وصفت هذه الكتابة في حينها ب"الاستعجالية" لتترك مكانها مؤخرا لنصوص قد تنعت ب"ما بعد -الاستعجالية". أما في بداية القرن الواحد و العشرين فقد برزت في الساحة نصوصا أدبية تنشغل بالأحداث و بوقائع المرجعية التاريخية وتتكيف معها، باعتمادها على أشكال تجنيسية و أساليب و أنساق سردية و فنون كتابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياق الاجتماعي و التاريخي الذي يتحكم فيها و يقوم على بلورتها و إعطاءها معنى محددا. يثير

14- عبد المالك مرتاض: (الكتابة من موقع العدم) ، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر ص91

15- عبد المالك مرتاض (في نظرية النقد) ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ،2002، ص12

البحث في قضايا الكتابة الروائية الإمكانيات التي تسهم في تلفظها، إشكالية الكتابة المتأصلة دائما في عمق المجتمع الجزائري و في تاريخه. و تجد هذه النصوص التخييلية صلابتها الإبداعية في اعتماد تقنيات روائية تستلهم مضامينها و أشكالها من السياق المحلي و من التراث الأدبي العالمي. و في هذا المنحى، توظف الصياغة الأدبية للأحداث و الوقائع، قوالب شكلية كما تستعين بنظريات اللغة التي تستمد مهارتها من التناص الذي يجعل الرواية مفتوحة على حقول أدبية أخرى. فيطبع هذا الحوار القائم بين النصوص وهذا البحث الروائي، ما يسميه رشيد مختاري "النفس الجديد للرواية الجزائرية."

وشهدت المكتبات الجزائرية أيضا وصفحات النت كما هائلا للإبداع الروائي الجزائري فلا نكاد نستيقظ كل يوم إلا ونتابع خاصة في مواقع التواصل الاجتماعي عن عشرات الروايات ، إذ أقبل العديد من الشباب على كتابة هذا الجنس الأدبي، وفي التسعينات كان الجيل، الذي عايش مرحلة الأزمة ، شاهدا على تسلسل وقائع وأحداث تاريخية شكلت الخلفية التي نسجت من صميمها مجموعة من النصوص القصصية شغلت الحقل الأدبي الجزائري. حاول أصحابها نقل ما عاينوه من ممارسات مرعبة وفظائع يعجز اللسان عن وصفها. وقد وصفت هذه الكتابات في حينها ب"الاستعجالية" لتترك مكانها مؤخرا لنصوص قد تنعت ب"ما بعد -الاستعجالية". أما في بداية القرن الواحد و العشرين فقد برزت في الساحة نصوصا إبداعية اتسمت بالهدوء بعد العاصفة اتخذت من الوقائع المرجعية التاريخية مصدرا لها ، فاعتمدت على أشكال تجنيسية و أساليب و أنساق سردية و فنون كتابة ارتبطت ارتباطا وثيقا بالتطور السريع الذي شهده العالم المتحضر من وسائل الاتصال ، فقام المبدعون

على بلورتها و إعطاءها معنى جديدا. يثير البحث في قضايا القراءة و الكتابة السردية و إمكانيات الناقد الذي لم يعد ذلك القارئ المتفرج بل صار بدوره يبحث عن مكانه في تفسير إشكالية الكتابة المتأصلة دائما في عمق المجتمع الجزائري و في وصف المشاكل اليومية التي يعيشها الفرد .و انطلاقا مما سبق، يمكن طرح الأسئلة التالية: ما هي الفترات التاريخية التي استرعت اهتمام النقاد المعاصرين؟ ما هو نصيب الموضوعية في الحديث عن نقد جزائري ؟ و ما هي المناهج و المعايير النقدية التي طبقها النقاد لتحليل هذه النصوص الإبداعية؟ و ما هي الدلالات التي تبتغيها و القراءات التي تستهدفها؟ أية وظيفة يمكن أن تمنح للقارئ المتفاعل في تشريح النص الإبداعي؟ هل بإمكاننا القول قراءة النصوص تخضع لمعايير شهرة أصحابها وتملكهم بفعل غياب نقد جريء لأعمالهم وأنه يخضع لمعايير إيديولوجية ترفع من تشاء وتضع من تشاء أو أن عزوف القارئ المتخصص أسهم في تخبط الرواية الجزائرية المعاصرة ؟

وماهي اتجاهات النقد في الرواية الجزائرية ؟

أولا :ظهور الواقعية في الرواية الجزائرية:

لقد ساعدت ظروف الجزائر بعد الحرب العالمية الأولى على ظهور المذهب الواقعي في الرواية الجزائرية [16] ، التي لم تنشأ من فراغ إنما هي ذات تقاليد فنية و فكرية ،كما أنها ذات صلة تأثرية بظهور و شيوع مصطلح الواقعية في أوربا الذي أعلنه بلزاكHonorè Balzac في مجموعته الضخمة ' الكوميديا البشرية

16 . ينظر دراسات في الأدب الجزائري الحديث أبو القاسم سعد الله ، ، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر ،1985،ص 56

la comèdie humaine.[17] ›، وأهـم مـا يميـز الروايـة الجزائريـة ارتباطهـا الوثيـق بالواقـع فهـو ، الموضـوع الأسـاسي إن لم يكـن الأوحـد ، وهـو واقع المجتمـع وواقـع الإنسـانية كلهـا «و يتجسـد في حيـاة الإنسـان في بيئـة معينـة و في وضعـه الاجتماعـي بمـا يطبعـه مـن بـؤس أو رخـاء ، و علائقه بالإنسـان و الأرض ، وموقفـه مـن الأنظمـة والقوانـين الدينيـة والسياسـية والاجتماعيـة والاقتصاديـة ،وأخـيرا في مشـاعره و أحاسيسـه و عواطفـه ، إنـه واقـع واسـع يشـمل مظاهـر الوجـود الإنسـاني في مجتمـع معـين» .[18]

و واقــع الجزائــر في فــترة مــا بعــد الحــرب العالميــة الأولى كانــت تســوده الكثــير مــن المتناقضــات و العزلــة والحرمــان ، و قــد كــثر فيــه مــن دواعــي الحريــة والوطنيــة والديمقراطيــة والرخــاء في نفــس الوقــت الــذي كان فيــه الشــعب يعــاني مــن الشــقاء المزمــن و القيــود وقــد ســادت الواقعيــة لمــا فيهــا مــن وصــف مــادي للحيــاة و تعبــير صريــح لمــا فيهــا ، لا لمــا تحملــه مــن تشــاؤم ونظــرات ســوداء ولمــا تزرعــه مــن بــذور الطبقيــة والحقــد [19] -كــما يراهــا البعــض.

وأهــم جانــب يلتفــت إليــه الأديــب الواقعــي هــو ‹الجانــب الاجتماعــي› لــذا فهــو يــولي عنايــة خاصــة بالــصراع الطبقــي ، كــما يــولي عنايــة كبــيرة بتحديــد الأزمــات الاجتماعيــة و بيــان أســبابها وأثارهــا ، فيكــون بذلــك شــاهدا عــلى الواقــع الــذي يعيــش فيــه [20] ، فينقلنــا إليــه دون تكلــف أو افتعــال وهــذا ظاهــر في كتابــات الأدبــاء الجزائريــين الواقعيــين مــن خــلال القضايــا التــي تناولوهــا ، فمثــلا في روايــة ‹غــادة

17. ينظر في الأدب الجزائري الحديث ،عمرين قينة ، ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون ، الجزائر ،1995، ص 196

18 . محمد مصايف ، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 2، 1984 ، ص 290

19 . ينظر أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، ص 56/57

20 . ينظر محمد مصايف ، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي ، المؤسسة الوطنية للكتاب 1985 ،ص 291

أم القـرى› لأحمـد رضـا حوحـو 1947 يعالـج الكاتـب مشـكلة الحجـاب التـي شـغلت الأذهـان والأقـلام زمنـا طويـلا [21] وحتـى يومنـا هـذا ، و في روايـات السـبعينات طـرح موضـوع الصـدام الحضـاري، فـكان مـرزاق بقطـاش مـن أكـثر الروائيـين وعيـا لواقـع الصـدام الحضـاري في روايتـه ‹طيـور في الظهـيرة› عندمـا جعـل التلاميـذ ينقطعـون عـن حصـص اللغـة الفرنسـية و يكتفـون بحضـور حصـص اللغـة العربيـة[22] .

الإبـداع الأدبي هـو خلاصـة تجربـة كبـيرة أفـرزت شـكلاً فنيـاً . وكلـما وقـع تغيـير في الواقـع ظهـرت إرهاصاتـه في الأدب ، في ربط العمـل الروائي بالواقـع الاجتماعـي والحضـاري، وتحقيـق هويتـه الفنيـة والفكريـة المميـزة. وكل روايـة هـي نـوع أدبي في ذاتهـا ، وأن جوهرهـا يكمـن في فرديتهـا وخصوصيتهـا. فهـي خلاصـة ، ومزيـج مـن كل الأنـواع السرديـة التـي سـادت قبلهـا[23] .

مـن خـلال ثلاثيـة محمـد ديـب يتضـح لنـا شـيئا مـن المناهـج الأدبية الحديثـة ، وأبـرزُ اتجـاه نبـع مـن أعـماق الأديـب ، هـو الاتجـاه الواقعـي الـذي أخـذ حيـز الروايـة فسـاير الواقـع الجزائـري المريـر، ويعـرف ركيبـي الواقعيـة بمفهومهـا الحديـث « أنهـا الواقعيـة الفنيـة التـي تعنـى بالإنسـان أولا وأخـيرا بـلا طنطنـة ولا صراخ ولا افتعـال ، بـل ..الواقعيـة التـي تنقـل الواقـع نقـلا آليـا ثـم تعلـو عنـه بالمعالجـة الفنيـة بالهمـس والإيحـاء ، باللفتـة المعـبرة والحـوار الطبيعـي الجـذاب «[24] فـكان ارتبـاط

21 . ينظر أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ،ص 58

22. ينظر جاب الله أحمد ، الحداثوية و أثرها في الرواية العربية ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع عين مليلة ، العدد الثاني ، 2002، ص 18

23 – إبراهيم عباس :تقنيات البنيـة السردية فـي الروايـة المغاربية: و.و.ن.إ.. 2002 الجزائر ص:15

24 . إبراهيم عباس :تقنيات البنية السردية في الرواية المغاربية ص: 5/ 6

الـروائي بواقعـه صـدى للتغـيرات و التصـورات التـي طـرأت عـلى مفهـوم الروايـة ، فاعتمـد في موضوعـه وأسـلوبه ، المذهـب الواقعـي لمعالجـة مـا يشـاهده ، ومـا يعـرض بـه في حياته ، فلم يلجـأ إلى الخيال كثـيراً ، وهو ما أشـارت إليـه نجـاة خـدة في كـون «الـسرد يظهـر كعمليـة اسـترجاع للزمن الضائـع مـن أجـل بحـث عـن عـن زمـن آتي حيـث تكـون التمفصـلات الزمنيـة واضحـة . والمعـالم الكرونولوجيـة غامضـة ومشوشـة»[25] . فالواقـع الحـي هـو الـذي كتـب بالـدم والبـارود والتضحيـات .. إن علاقـة النـص الـروائي بالواقـع تسـتند، غالبـا إلى مبـدأ «التحويـل و التعديـل» ذلـك أن الواقـع ليـس شـيئاً جاهـزاً ماثـلا هنـاك بـل هـو شيء يبينـه كل مـن المـؤرخ و الكاتـب الـروائي. [26]و الروايـة بحسـب توصيـف آلان روب غرييه هـي «بحـث عـن واقـع لـن يوجـد إلا بعـد الانتهـاء مـن الكتابـة «.[27]

ومـن الملاحـظ، أن الكتابـة النقديـة عـن الواقـع والواقعيـة هـي السـائدة في السـبعينيات والثمانينـات فـبرزت فكـرة الأيديولوجيـة عـن الواقعيـة ورؤيـة الواقـع، فهـو لم يعـن بإشـكاليات النظريـة أو المصطلح أو المنهج، ودخـل في موضـوع السياسـة العامـة عـلى عجـل، وأطلـق آراء وأحكامـاً تفتقـر إلى التعليـل الفكـري أو كـما نلاحـظ ميـل الكثـير مـن الروائيـين الجزائريـين إلى الاتجـاه الإيديولوجـي الماركـسي، فهـذا الطاهـر وطـار في روايتـه ‹ الـلاز› حـاول أن يصبـغ الثـورة التحريريـة بصبغـة إيديولوجيـة ، وكذلـك حسـان جيـلاني في روايتـه ‹ لقـاء في الريـف› 1980 فقـد كان متعصبـا للثـورة الزراعيـة ،

25 . نجاة خدة :،ترجمة عبد العزيز بوباكير ،مجلة الرواية العدد الأول ، جانفي 1990م، مطبعة دحلب حسين داي الجزائر،ص39

26 إبراهيم فتحي– الخطاب الروائي و الخطاب النقدي في مصر– الهيئة المصرية العامة للكتاب– العام: –2004ص:220.

27– رشيد بنحدو– الرواية و الواقع– الدار البيضاء– عيون المقاولات– ص : –1988ص : 31.

ومثلـه عبـد الحميـد بـن هدوقـة في روايـة ‹ريـح الجنـوب 1970› .[28]

و يـرى عبـد اللـه الركيبـي أن الروايـة الواقعيـة في الجزائـر لم تنجح إلا بعد جمعهـا بـين الواقـع الاجتماعـي وبـين التجربة الخاصـة للأديـب ، فهو يلح عـلى التجربـة الذاتيـة ، ولا يعنـي بهـا الذاتيـة التـي عرفهـا الأدب العـربي في إحـدى مراحلـه إنمـا هـي التجربـة التـي تنبـع مـن معايشـة النـاس ومشـاطرتهم مشـاكلهم اليوميـة ، فهـي ليسـت انفصـالا عـن واقـع النـاس بـل معايشـة لـه [29] ، و هـو يقـول في مقدمـة كتبهـا للمجموعـة القصصيـة ‹بحـيرة الزيتـون› لأبي العيـد دودو : «و القصـة العربيـة الجزائريـة و هـي حديثـة العهـد وجـدت في الثـورة منطلقـا لهـا وطاقـة خلاقـة أعطـت القصاصـين الجزائريـين مـادة خصبـة جديـدة ، كـما وفـرت لهـم فرصـة التجريـب في الأسـلوب أو في المضمـون ... و أبـو العيـد دودو واحـد مـن طليعـة أدباءنـا الشـبان الملتزمـين بقيـم تمثـل شـعبنا المناضـل ، وأحـد الذيـن عاشـوا الثـورة بوجدانهـم و انفعالاتهـم و عـبروا عنهـا في أدبهم».[30]

وعبـد اللـه الركيبـي يـؤرخ لظهـور الاتجـاه الواقعـي بانـدلاع الثـورة الجزائريـة يقـول : «وبهـذا دخلـت قصتنـا العربيـة مرحلـة جديـدة متخطيـة دروب الوعـظ والخطابـة والذاتيـة المنغلقـة عـلى نفسـها، وأعنـي بهـا مرحلـة الواقعيـة بمفهومهـا الحديـث ... الواقعيـة التـي تعنـى بالإنسـان أولا وأخـيرا بـلا طنطنـة و لا صراخ و انفعـال ... الواقعيـة التـي لا تنقـل نقـلا آليـا فوتوغرافيـا ، بـل تأخـذ منـه ثـم تعلـو عنـه بالمعالجـة الفنيـة ، بالهمـس بالإيحـاء باللفتـة المعـبرة ، وبالحـوار الطبيعـي الجـذاب ».[31]إذن هـو يـرى أن هـذه الفـترة هـي التـي مكنـت القصـة الجزائريـة

28 . ينظر المرجع نفسه ، ص18/19

29 . ينظر أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، ص 298

30 . أبو العيد دودو ، بحيرة الزيتون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، ط 2، 1992 ، ص 5/6

31 .. أبو العيد دودو ، بحيرة الزيتون،، ص 5/6

مـن الدخـول في مرحلـة الواقعيـة بمفهومهـا الحديـث ، والتـي تجمـع بـين الواقـع و بـين شـخصية الأديـب ، أي بـين موضوعيـة القضيـة وذاتيـة التجربـة ، مـع المحافظـة عـلى الـشروط الفنيـة الضروريـة للعمـل الأدبي

إنــه مــن الصعــب عــلى الــروائي الواقعــي أن يقــوم برســالته الاجتماعيـة الإنسـانية أو الوطنيـة كـما يريـد إذا لم يؤمـن مسـبقا بقضايـا المجتمـع الـذي يعيـش فيـه ، ويقتنـع بصـواب هـذه القضايـا اقتناعـا كليـا .وكل مــن الاقتنــاع والإيمــان يشــكل عنـصرا أساسـيا مـن عنـصر الاتـزان والحريـة ، وإذا كان الإيمـان بقضايـا المجتمـع ضروريـا للمبـدع لأنــه الســبيل الوحيــد للاندمــاج في المجتمــع ،فــإن الاقتنــاع بصــواب القضيـة المعالجـة لا يقـل في عـن ضرورة لأنـه مرحلـة هامـة إلى الصـدق التاريخـي .ومـن المعـروف أنـه بـدون الاندمـاج في المجتمـع والصـدق في الإبــداع لا يمكــن للــروائي أن ينجــح في رســالته ، وهنــاك فــرق بــين المبـدع الـذي لا يلتفـت إلى قضايـا المجتمـع إطلاقـا وبـين أو تمـر عليـه بصـورة عفويـة دون غايـة محـددة ، وبـين الـروائي الحديـث الواقعـي الـذي صـار إيمانـه بهـذه القضايـا جـزءا مـن رسـالته ، أو ملهـما لنشـاطه الـذي يهـدف إلى التغيـير والثـورة يقـول :محمـد مصايـف ويلاحـظ عبـد اللــه الركيبــي في المقدمــة التــي كتبهــا لمجموعــة بحــيرة الزيتــون لأبي العيـد دودو أن هـذه التجربـة وجـدت في الثـورة الجزائريـة «منطلقـا لهــا وطاقــة خلاقــة أعطــت القصاصــين مــادة خصبــة جديــدة » [32]

لقــد هيمنــت الأيديولوجيــا الاشــتراكية عــلى الحيــاة الجزائريــة عامــة – عــلى غــرار البــلاد العربيــة – سياســة واقتصــادا و ثقافــة ، وأفـرزت الثـورات الثـلاث (الزراعيــة والصناعيــة والثقافيــة) ، وعـلى

32 . مجموعة بحيرة الزيتون لأبي العيد دودو ، طبع مطبعة الشعب الجزائري ، 1966، تقديم عبد الله ركيبي، ص 5/6

ضوئها شـهدت الجزائـر حـركات التأميـم والتسـيير الـذاتي للمؤسسـات والمخططـات التنمويـة ، في هـذا الوقـت بـدأ الخطـاب النقـدي الجزائري ينفتـح عـلى خطابـات أيديولوجيـة خارجيـة (لينـين وماركـس...)و أخـرى أدبيــة نقديــة (لوكاتـش و غولدمـان...) ، وبـدأت تتعمـق علاقــة الأدب بالأيديولوجيـا فظهـر كـم نقـدي معتـبر يتحـرك في هـذا الفضـاء المنهجـي ، عـلى اختـلاف الـرؤى النقديــة [33] فهـذا عبـد اللـه الركيبـي ينحـاز في واقعيتـه إلى الرؤيـة التاريخيـة ، ويؤكـد عـلى الاتجـاه الإنسـاني «فليـس الواقـع الاجتماعـي وحـده الـذي ينبغـي أن يهـم الأديـب الواقعـي ، بـل ينبغـي أن يهمـه كذلـك الواقـع العاطفي و الروحـي للإنسـان «[34] ، وكأنها محاولـة للمـزج بـين معـالم الواقعيـة و بعـض خصائـص الرومانسـية.[35] أمـا محمـد مصايـف فيركـز عـلى الواقـع الاجتماعـي[36] ، وفي دراسـة لـه بعنـوان ‹الروايـة العربيـة الجزائريـة الحديثـة بـين الواقعيـة و الالتـزام› ، قـام بتصنيـف الروايـات بحسـب الملامـح العامـة لموضوعهـا فكانـت : الروايــة الأيديولوجيــة والروايــة الهادفــة والروايــة الواقعيــة وروايــة التأمـلات الفلسـفية وروايــة الشـخصية. [37]

غـير أن دراسـات الواقعيـة شـهدت تراجعـاً عـن المسـتوى الفنـي والفكـري الـذي وصلـت إليـه، كـما لاحظنـا، فظهـرت أعـمال نقديـة تفتقـد إلى المنهجيـة وغلـب عليهـا الإنشـاء اللفظـي عـلى لغـة النقـد والانطـلاق أحيانـاً مـن التماهـي بـين الـروائي وعملـه، والفصـل بـين

33 ينظر يوسف وغليسي ، النقد الجزائري المعاصر من اللانسونية إلى الألسنية ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر ، 2002 ،ص39

34 . محمد مصايف ، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي ، ص297

35 . ينظر شايف عكاشة ، نظرية الأدب في النقد الواقعي العربي المعاصر ، ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون ،الجزائر ، د.ط ، 1994، ص 65

36 . ينظر محمد مصايف ، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي ، ص290

37 . ينظر يوسف وغليسي ، النقد الجزائري المعاصر اللانسونية إلى الألسنية ، ص47

المضمون والشكل، و كتاب «الرواية العربية الجزائرية ورؤية الواقع: دراسة تحليلية فنية» 1993 لعبد الفتاح عثمان (مصر)، نموذج عمد فيه إلى دراسة نقدية لبعض الروايات على أساس موضوعاتها: «واقع الكفاح الثوري المسلح»، و«واقع الثورة الزراعية»، و«واقع النقد الذاتي»، و«واقع الاغتراب». وتجنب عثمان الموضوعية في درس المتن الروائي الجزائري حين أبعد روايات رشيد بو جدرة «لأن رؤيته للواقع الجزائري مشوشة مضطربة ضبابية»[38].وثمة آراء قبلية تحكمت في نقد عثمان كمحاكمة إلى عقيدة الكاتب أو إلى تحزبه أو انتمائه السياسي، وهي تحكميات جاوزها النقد العربي الحديث منذ زمن، كما في رأيه برواية «الزلزال» للطاهر وطار: «ويذكر أنه لجأ إلى الرمز في استخدام كلمة الزلزال التي تعبر عن الخطر الداهم والعالم السفلي الذي يرمز إلى الطبقة الكادحة المطحونة، والعالم العلوي الذي يرمز إلى الطبقة الإقطاعية التي ينتمي إليها أبو الأرواح. إن تضخم شخصية أبو الأرواح، والإكثار من اللوحات الوصفية، والابتعاد عن ميدان المعركة الحقيقي، وهو الأرض، وبروز أفكار الكاتب في تبني الاتجاه الشيوعي قلل من القيمة الفنية لهذه الرواية، وإن كان هذا لا يعني الغض من تأثيرها وقيمتها المرموقة في تطور الرواية الجزائرية الحديثة»[39].

وينبغي علينا أن نشير إلى أن التحليل الفني لا ينتظم في منهج معين، ولا يخضع لترابط ما من قواعد النقد ومعاييره، فهو يمزج بين داخل النص وخارجه. ومن نقاد الرواية الواقعية الجزائرية الأعرج واسيني ، و هو صاحب

38 . المصدر نفسه ص14.
39 . المصدر نفسه ص147.

أول دراسة منهجية منظمة للرواية الجزائرية في ضوء المنهج الواقعي ، وهو ينظر للرواية على أنها» نتاج الثورة الوطنية وإرهاصاتها « و في مرحلة أخرى ينظر لها بأنها « انعكاس للتحولات الديمقراطية »[40]. وعلى غرار الأعرج واسيني يحاول الناقد محمد ساري أن يفيد من أطروحات لوكاتش وغولدمان وسائر منظري الفكر الواقعي و الأيديولوجي عبر كتابه ‹البحث عن النقد الأدبي الجديد › وهو أول ناقد جزائري قام ببسط نظري شامل لمعالم ‹ البنيوية التكوينية › عند لوسيان غولدمان ، لكنه لم يلتزم بها تطبيقيا ، كما وظف مصطلحات نقدية من منهجه مثل: الرؤية المأساوية ، الفهم ، الشرح ، البطل السلبي ، البطل الإيجابي ، الشخصية النموذجية ... وغيرها [41]،كما يمكن الإفادة مما قدمه إبراهيم روماني في حديثه عن علاقة الأدب بالواقع في مقالة له بعنوان ‹الأدب والواقع› و هو يرى أن كلا من الماركسية و الشكلانية «قد شوه بنية علاقة الأدب بالواقع وذلك لتطرفيهما [42] ،ويرى جل النقاد أن الرواية العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة لم ينطلق فيها أصحابها من روح أمتهم وضمير شعوبهم ، بل انطلقوا من الأفكار و التيارات الواردة من الشرق أو الغرب ، وبذلك فقد ساعدوا الاستعمار في تحقيق ما سعى إليه خلال قرون غابرة فقد أصدر جل الروائيين الجزائريين في السبعينات إنتاجهم الروائي من التيار الماركسي ، وقد تأثر كل من عبد الحميد بن هدوقة والطاهر وطار ومرزاق بقطاش , ورشيد بوجدرة بالاتجاهات الواقعية في الروايات العالمية[43] ، غير أن هذا لا ينفي اتكاء الرواية الجزائرية على الواقع المعيش سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا على اختلاف

40 . يوسف وغليسي ،النقد الجزائري المعاصر اللانسونية إلى االألسنية ، ،ص39

41 . ينظر النقد الجزائري المعاصر اللانسونية إلى االألسنية يوسف وغليسي ، ، ص54

42 . ينظر المرجع نفسه ، ص56

43 . ينظر جاب الله أحمد ، الحداثوية و أثرها في الرواية العربية ، ص17

في الموقـف الأيديولوجـي واختـلاف في البنـاء الفنـي لهـذه الروايـات ، والـذي سـاده نـوع مـن الضعـف خاصـة في البدايـات[44] والحديـث عـن البدايـة الفنيـة الناضجـة للروايـة الواقعيـة في الجزائـر هـو الحديـث عـن روايـة ‹ريـح الجنـوب› لعبـد الحميـد بـن هدوقـة سـنة 1970 ، ثـم بـدأت الروايـة الجزائريـة تتطـور فنيـا تطـورا إيجابيـا سـنة1972 ؛ أي بعـد سـنتين مـن روايـة ‹ريـح الجنـوب› ، وذلـك مـع روايـة الـلاز للكاتـب الطاهـر وطـار ، وهـي تجمـع ملامـح مـن أشـكال سـلوك في واقـع الثـورة الجزائريـة ، وواقـع مـا بعـد الاسـتقلال و مـا أفـرزه الوضـع مـن أفـات مختلفـة (سياسـية وثقافيـة واجتماعيـة) بمسـتوى متطـور في المعالجـة : في الصياغـة وصفـا و تصويـرا بالـسرد والحـوار المبـاشر ، وحديـث النفـس باسـتدراج ذكريـات ومواقـف ومشـاعر وأمـال... [45]

إذن فهاتـان الروايتـان تمثـلان الأرضيـة و التأسـيس لروايـة جزائريـة واقعيـة مكتوبـة باللغـة العربيـة ، ثـم سرعـان مـا اتسـع مجالهـا و تعـدد كتابهـا فبعـد خمـس وعشريـن سـنة مـن كتابـة ريـح الجنـوب تجـاوز عـدد الأعـمال الروائيـة المائـة اختلفـت في درجـة واقعيتهـا ، كـما اختلفت في اتجاهاتهـا الفكريـة والأيديولوجيـة ومسـتويات المعالجـة الفنيـة ، وقـد يبـدو هـذا العـدد ضئيـلا في مقابـل المـدة الزمنيـة (ربـع قـرن) ، إلا أنـه دليـل عـلى حيويـة العطـاء الروائي.هـذه الروايـات الواقعيـة الجزائريـة متأثـرة بالواقعيـة الاشـتراكية ، والواقعيـة النقديـة ، فعبـد الحميـد بـن هدوقـة يبـدو أقـرب للواقعيـة النقديـة في كتاباتـه الروائيـة – وقـد بقـى أسـيرا في مـا بعـد لروايتـه الأولى ريـح الجنـوب - ، أمـا الطاهـر وطـار فهـو أقـرب إلى الواقعيـة الاشـتراكية – وقـد تقـدم في كتاباتـه بعـد الـلاز ، والتي

44 . ينظر عمر بن قينة ، ، ص240 /241

45 . ينظر المرجع نفسه ، ص241

نجـد بعـض الامتـداد لهـا في رواياتـه اللاحقـة -.[46]ولعـل تعصـب جيـل السـبعينات للاشـتراكية جعلهـم يضحـون بكثـير مـن أصالتهـم ومبادئهـم ، ويسـتبدلونها بقيـم أخـرى ، كاسـتبدالهم بعـض الكلـمات العربيـة بأخرى أجنبيـة مـن دون داع.[47]

ثانيا :الرواية وتوظيف التاريخ :

يَضطلـع النـصّ التّاريخـيّ بالتّعبـير عـن وقائـعَ وأحـداث تقـع في أمّـة مـن الأمـم فينقلهـا إلى المتلقّـي خطابـا تاريخيّـا، «نفعيّـا» لا يتجـاوز حـدود تسلسـل الأحـداث وخطّيتهـا، مركّـزا عـلى وصفهـا وصفـا موضوعيّا مُحايـدا. وذلـك إحساسـا منـه بواجـب أمانـة النّقـل ونزاهتـه. ويـأتي الـرّوائي في مرحلـة تاليـة ليتمثّـل تلـك الأحـداث والوقائـع ويسـوغها خطابـا روائيّـا يَهـدف مـن ورائـه أن يكـون فاعـلا في المُتلقّـي بمـا يُقدّمـه إليـه أوّلا مـن جماليّـة سرديّـة خلاّقـة، ومُؤثّـرة، ويَسْـعَى ثانيـا أن يُقنعـه بأنّـه يَكتـب نصّـا أصلـه مُمتـدّ في المـاضي ولكـنّ فرعـه مُسـتحدث، مُحمّل بأوجـاع الحـاضر ومُعضلاتـه.

ف»نجـاح الـروائي ومـن ثـمّ الروايـة في إخضـاع الخطـاب التاريخـي لسـيطرته ، فيقدمـه بطريقـة جديـدة تتناسـب وطبيعـة فعـل الكتابـة الروائيـة ، وهـو مـا يسـهّل عـلى القـارئ الانخـراط في مسـتواها التخييـلي معيـداً تشـكيلها. فينشـأ مـن هـذا التفاعـل بـين القـارئ / الناقـد مـن جهـة ، ومتخيـل الكاتـب مـن جهـة أخـرى ،تأويـل محكـوم بزمـن القراءة في تفاعلـه مـع زمـن الكتابـة وزمـن الخطـاب الـروائي وهـو مـا يسـمح بتعـدد مسـتويات التأويـل انطلاقـا مـن الأزمنـة الثلاثـة في سـياق حـر، ودينامـي، وإبداعـي منفتـح عـلى التاريـخ، مـن شـأنه الكشـف عـن

46 . ينظر في الأدب الجزائري الحديث عمر بن قينة ، ص241

47 . ينظر الحداثوية و أثرها في الرواية العربية جاب الله أحمد ، ، ص20

نسق العلاقات التاريخية الاجتماعية المحدَّدَة بشروط المرحلة الزمنية وآفاقها وغاياتها»[48].

على أن أهم ما ينبغي التأكيد عليه بعد كل ما تقدم هو أنّ « تمثل السرد الروائي للتاريخ ، يحيل إلى وظيفة جمالية مفادها تكريس عملية نقد الواقع وتجاوز معطياته ، إلى أفق آخر يحقق فيه التاريخ مسارُه في التطور التدريجي ، ورصد تقلبات الذات البشرية الساعية إلى تحقيق إنسانيتها في ظل التحولات الراهنة .كما تتحقق انتاجية النص تبعا لإمكانيته في استثمار عناصر التاريخ وجعلها وسيلة لفهم الحاضر وتجاوز تعقيداته وتحديد خصوصياته ، وهذا ما يجعل نص الرواية يحقق أبعاده الفنية والدلالية المتميزة»[49] ،فهل استطاعت رواية «اللاز» للطاهر وطار : أن تحقق هذه الجمالية وتمتلك تلك الأبعاد الفنية والدلالية المتميزة من خلال استيعاب البنية السردية لتاريخ مرحلة من مراحل الجزائر تحت وطأة الاستعمار الفرنسي والتي حاول من خلالها أن ينقل للمتلقي مقاومة أهل الريف لجيش المستعمر الفرنسي ، ونفس الوقت ينقل معارك جيش التحرير ولذلك ؟ فهي رواية تجسد أحداثها من خلال ما تقوم به شخصياتها . وقد جاء تصوير اللاز للثورة الجزائرية من الداخل ينم على معايشة الروائي اليومية ووعيه السياسي والاجتماعي لأحداث الثورة الجزائرية وأزماتها ومشكلاتها وخلافاتها التنظيمية .[50] ، ولكن بعض ما جاء في هذه الرواية يثير قلق المتلقي حين تصدمه بتلك الصراعات الهامشية التي حدثت أثناء الثورة والتي لم

48 . رفيف رضا صيداوي : الرواية العربية بين الواقع والتخييل ، ص101

49 . فتحي بوخالفة : التجربة الروائية المغاربية ، ص86 .

50 . ينظر البطل الثوري في الرواية العربية الحديثة أحمد محمد عطية ص 27 وزارة الثقافة السورية 1977 ص 254

يكـن دافعهـا الثـورة ، وإنمـا كان دافعهـا التعصـب الأيديولوجـي والـذي لا علاقـة لـه بالثـورة . ولذلـك فهـي روايـة تطـرح جانبـا مـن الـصراع الـذي كان يحـدث بـين رفقـاء السـلاح وقـد شـخصت الروايـة ذلـك في أيديولوجيتـين متضادتـين : أيديولوجيـة دينيـة إسـلامية ، وأيديولوجيـة ماركسـية شـيوعية . وهـي بذلـك تحـاول أن تلفـت الانتبـاه إلى أمـر هـام في سـجل الثـورة ، وهـو الـصراع الأيديولوجـي ، ومـن جانـب ثـاني تعمـل عـلى إظهـار مقاومـة سـكان الريـف للمسـتعمر ودورهـم القـوي أثنـاء الثـورة ومـا كان مسـلطا عليهـم مـن قهـر وحرمـان وظلـم .

لا يجـادل أحـد في أن الروايـة التاريخيـة نـص سردي ، وأن الـسرد هـو الطريقـة التـي يـروي بهـا الـراوي أحـاث قصتـه ، ولكـن الجـدال النقـدي يكمـن في تحديـد إشـكالية الوعـي التاريخـي لأن مهـارة الـروائي وخصوصيـة الروايـة تنبعـان مـن التصـاق الـراوي بمجتمعـه ، ومـن علاقتـه بمـا يرويـه ، ومـن الكيفيـة التـي يـروي فيهـا الحـوادث التاريخية. لقـد عـرف النقـد الـروائي ذو المنهـج التاريخـي ضروربـا مـن محـاولات تقنـين الحقيقـيَ في الروايـة عمومـا، والروايـة التاريخيـة خصوصـا. ولم يكـن غريبـا أن يبـذل أصحـاب هـذا النقـد الوقـت والجهـد في تعديـل النظـرة إلى التاريـخ خـارج الروايـة وداخلهـا، وأن يهتمـوا -كـما هـي حـال جـورج لوكاتـش في كتابـه: الروايـة التاريخية-بالتبئـير التاريخـي، دون أن يسـتعملوا هـذا المصطلـح، تبعـا لاهتمامهـم المبـاشر بصانعـي التاريـخ الحقيقيـين، ونبذهـم التاريـخ الرسـمي وتشـكيكهم في تمثيلـه المـاضي، ولكـن الغريـب أن تتطـوَر الروايـة التاريخيـة خـارج الحقـل الواقعي، وأن تنمـو في اتجـاه تفسـير الحـاضر وفهـم آلياتـه مـن خـلال المـاضي نفسـه، مكوَنـة جماليتهـا الخاصـة، وردود أفعالهـا عـلى الحـاضر، وكأنَ الروائيـين أصبحـوا راغبـين في قـراءة مـا لم يقلـه التاريـخ بأكـثر مـن رغبتهـم في إعادة

إنتـاج مـا سـطَرته التاريـخ، أمـا العنـاصر الفنيـة الجديـدة في توظيـف المـادة التاريخيـة، فتتعلـق بالشـكل الجديـد الـذي بنـي عـلى تداخـل الأزمنـة وتعـدد مسـتويات الفهـم والبنـاء داخـل التجربـة الواحـدة، واسـتعمال أسـلوب التداعـي، والحـوار الداخـلي. والاتجـاه إلى الرمـز بـدلاً مـن التصريـح والتعبـير المبـاشر.[51]

فاشـتغال الروايـة عـلى الوثيقـة التاريخيـة هـو اشـتغال فنـي بالدرجـة الأولى في محاولـة لملامسـة مقصديـة الـذات التاريخيـة التـي قـد يقصيهـا كاتـب الوثيقـة التاريخيـة مـن مدونتـه. مـن هـذا المنطلـق فـان التاريـخ لا يقـول نفسـه في الروايـة التاريخيـة. إنهـا الروايـة التـي يسـعى مـن خلالهـا الكاتـب إلى إقحـام الجديـد في نسـق المسـلمات. وبالتـالي نقـض الأحـداث التاريخيـة بالممكنـات و الأمـر لا يتعلـق بممكنـات كونيـة واقعيـة بقـدر تعلقـه ب « ممكنـات بنويـة تكـون مدونـة في نسـق بنيـة الثقافـة .»[52] ، لذلـك ظـل العمـل الـروائي يرفـض الأحـداث باعتبارها بنـت عصرهـا ورضوخـاً لمعيـار التاريخيـة، حتـى أنّ هيغـل رأى «أن الأسـاليب ليسـت تعابـير موفقـة مبتكـرة بالنسـبة إلى تعبـير كامـل، بـل كل أسـلوب هـو تعبـير وافٍ عـن لحظـة مـن الفـن ولحظـة مـن التاريـخ»[53]، مـما دفـع بالروايـة أن تـشرك الرمـز وتعلـو عـلى العقـل والتفكـير فـلا تسـتند إليهـما مطلقـاً، فضـلاً عـما يشـكلها مـن التلاعـب اللغـوي الـذي يدفـع باللغـة إلى الخـروج عـن معياريتهـا و مرجعيتهـا. ولعـلّ هـذا مـا أدركـه ابـن رشـد وسـائر الفلاسـفة المسـلمين الذيـن اهتمـوا بالتفريـق بـين

51 . أحمد المديني: فن القصة القصيرة بالمغرب، ص39.

52 . أمبرتو إيكو، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، تر: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، طبعة 1، 1996، ص 243

53 . أندريه ريشار، النقد الجمالي، ص:95.

القـول المـوزون وشـعرية القـول، حيـث الشـعرية سـواء في المنظـوم أو المنثـور تكمـن في إخـراج القـول غـير مخـرج العـادة، وتحريفـه عنهـا[54]، ولمّـا كانـت الأحـداث التاريخيـة منجذبـة بـين قطبـين، قطـب يتمحـور حولـه مـا هـو مرجعـي يمثـل التاريـخ بـكل حيثياتـه، (الوقائـع، الأماكـن، الشـخصيات، التواريـخ....)، وقطـب آخـر مثلـه الخيـال بمـا فرضـه مـن طقـوس تخضـع لـه شـعرية العمـل السـردي مـن خـلال غايـة الـروائي التـي تنحـصر في هاجـس الكتابـة بـكل مـا تفرضـه عليـه، وعندهـا يكـون «اخـتراع الكتابـة حركـة، تخـترق مـؤشرات الزمـن ومعطيـات القيـاس، قدرتهـا فـوق قـدرة صاحبهـا. سرعتهـا تسـاوي وتفـوق سرعـة التاريـخ»[55].

لكـن لمـاذا توظيـف التاريـخ ؟، فهـل هـي تجـاوز للتاريخـي أم إحضـار لـه في واقعنـا المعيـش؟، أم هـي إعـادة قـراءة ورؤيـة فاحصـة لـه؟، أم هـي بيـان بعجـز الواقـع الحـاضر عـلى انجـاز أحـداث عـلى قـدر مـن الأهميـة كالتـي أنجزهـا ذلـك الواقـع التاريخـي؟، أم أن الأحـداث الروائيـة هـي مـرآة للتاريـخ تأخـذ طبيعـة التحديـب أو التقعـير حسـب رؤيـة الـراوي لتلـك الأحـداث؟.إذا أردنـا الوقـوف عـلى هـذه التسـاؤلات علينـا أن نسـتحضر نمـاذج مـن الكتابـات الروائيـة التـي وظفـت المـادة التاريخيـة في أعمالهـا الإبداعيـة .

ومـن الشـخصيات التاريخيـة التـي اسـتقطبت الكتابـة الروائيـة نجـد شـخصية الأمـير عبـد القـادر الجزائـري ولأنهـا شـخصية عظيمـة ربطـت المـاضي بالحـاضر وفـكان حضورهـا عالميـا في الحـرب والسـلم اتخذهـا العديـد مـن المبدعـين مـادة لإبداعاتهـم ، حيـث ظهـرت في

54 . ينظر: أرسطو طاليس، فن الشعر، ترجمة وتحقيق وشرح: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، سنة: 1953م، ص: 162، 243.
55 . محمد طببي، اختراع التاريخ مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد: 15، أفريل سنة:2001م، ص:137، 138.

روايـة: «عواصـف جزيـرة الطيـور لجيـلالي خـلاص» و «رائحـة الأنثـى للـزاوي أمـين» غـبر أن روايـة (: **كتـاب الأمـير**) [56] لواسـيني الأعـرج هـي الروايـة الأولى الموقوفـة عـلى الأمـير، وهـذه الروايـة تـوالي تفتيـق السـؤال الكبـير: سـؤال الروايـة والتاريـخ، وتقـترح إجاباتهـا عليـه، معمقـة بذلـك مـا سـبق للكاتـب أن قدمـه في أكـثر مـن روايـة، وكذلـك مـا سـبق لغـيره مـن أعـلام الروايـة العربيـة أن قدمـوا. وقـد جـاءت روايـة الأعـرج في ثلاثـة أبـواب يبـدأ كل منهـا بفصـل (الأميراليـة) وتليـه عـدة وقفـات. وينفـرد البـاب الأخـير بعـودة (الأميراليـة) في ختامـه كخاتمـة للروايـة؛ وعـبر ذلـك لا يفتـأ الزمـن يتقـدم ويتراجـع بالتواريـخ المثبتـة، سـواء في مطالـع الفصـول والوقفـات أم في ثناياهـا، و مـن هنـا فـإن روايـة (الأمـير) ليسـت تمثيـلا و لا اختـزالا للتاريـخ ووقائعـه الموضوعيـة بقـدر مـا هـي تعديـل و تحويـل و انتقـاء و اسـتبعاد في الآن نفسـه، تحويـل يتجـلى أساسـا في موقـف الـراوي (النـص) مـن ذاتـه الحضاريـة و مـن هويتـه التاريخيـة و الثقافيـة و هـو موقـف يشـوبه الانفصـام و التمـرد و رفـض الـذات. فالـراوي و عـلى لسـان شـخصيته (الأمـير) يديـن ماضيـه و يتـبرأ مـن تاريخـه و ينسـلخ مـن جـذوره (أعـرف أن الزمـن الـذي عشـناه مـع أوليائنـا و أجدادنـا قـد ولى نهائيـا و علينـا أن نقنـع أنفسـنا بأنـه ذهـب و إلى الأبـد)[57] ، تهيـئ هـذه الجملـة بجزئيهـا الرئيـسي والفرعـي أفـق تلـق مناسـب للنـص، مؤطـرة إيـاه بإطـار تاريخـي. لكـن يبـدو أن العنـوان الرئيـسي «كتـاب الأمـير» ينطـوي عـلى افتقـار ذاتي بوصفـه بنيـة ثابتـة تضـع المتلقـي وجهـا لوجـه أمـام التاريـخ كـما هـو. فكلمـة كتـاب تشـل توقعـات المتلقـي، الـذي قـد يتصـور أنـه بصـدد تلـق كتـاب تاريخـي عـن الأمـير عبـد القـادر و ليـس نصـا سرديـا . لكـن يخـرج عـن هـذه

56 . كتاب الأمير ، لواسيني الأعرج دار الآداب، ط 1، بيروت 2005
57 واسيني لعرج– رواية (الأمير)– دار الأدب– بيروت–ط:–2005–1ص:127.

الدائـرة الدلاليـة المغلقـة عنـوان فرعـي «مسـالك أبـواب الحديـد». وهـو بنيـة متحولـة وسـعت المسـاحة الصياغيـة والدلاليـة للعنـوان الرئيـسي [58] لتتولـد بذلـك توقعـات المتلقـي للعنـوان والنـص معـا ، لأننـا إذا اعتبرنـا النـص كتابـا تاريخـا « باتـت كل محاولـة للقيـام بتوقعـات ... عديمـة الجـدوى».

والأسـئلة المَطروحـة في مثـل هـذا العمـل هـي، كيـف تتـمّ عمليّـة التّقاطـع بـين المَرْجعيّـة التّاريخيّـة والجَماليّـة السّرديّـة كي نقـول إنّ هـذا العَمَـلَ يَنـدرج فعـلا ضمـن جنـس الرّوايـة التّاريخيّـة؟ ثـمّ مـا هـي الآليـات المُسـتعملة كي يَعتمـدَ المُؤلّـف النـصّ التّاريخـيّ ويُخرجَـه إخراجـا فنّيـا؟ كيـف يَتمثّـل النـصّ الـرّوائيّ التّاريـخَ وكيـف يُفارقـه؟ وهـل يُمْكِـنُ أنْ نجْـزِمَ بتاريخيّـة روايـة «الأمـير»، خاصّـة عندمـا نُـدْرِك أنّ «التّاريـخ شـأنُه شـأن الرّوايـة خِطـاب سرديّ، ومَهْـمَا بالغنـا في إسـباغ البُعْـد المَرْجِعي عليـه يظـلّ خِطابـا مُنْجـزا في مَقـام مُحَـدّد تتحكّـم فيـه اعتبـارات شـتّى توجّهُـه وتُـضيء مَسَـالك قراءتـه، وكـذا الشّـأن بالنّسـبة إلى الرّوَايـة، فَهْـي وإن بـدت خطابـا تخييليّـا، لا تنقطـع صِلتهـا بالمَرجـع انقطاعـا تامّـا»، مـما يجعـل مـن الأحـداث التـي تقابـل التاريـخ بـكل مكوناتـه غـير متخـذة لمعناهـا الكامـل إلا في العـصر والمـكان اللذيـن وقعـت فيهـما، فـلا يمكنهـا أن تكـون كذلـك في أي زمـان أو مـكان آخريـن إلاَّ إذا مـورس عليهـا نـوع مـن التدليـس والإيهـام، لأنهـا سـوف تكـون بدونهـما مجـرد اجـترار لهـا.

---

٥٨ – محمد فكري جزار، سيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988، ص 17.

ثالثا: رواية التجريب :

والتجريب مصطلح مأخوذ من العلوم التجريبية، حتى أنه علم عليها، وهو يأتي بمعنى الاختبار لمصداقية الفرضية العلمية. وقد دخل إلى العلوم الإنسانية بطرق عدة، وتحقق في الرواية على يد المدرسة الواقعية، التي قامت على أساس اختبار القدرة على تجسيم مشاكل الواقع بدقة، والتجريب بهذا المعنى يعني اختبار مصداقية محاكاة السرد الروائي الواقع، لكن التجريب في السرد انحرف ليعني معنى مخالفا لما وضع له المصطلح في بيئته الأصلية، فأصبح يعني اختبار أوضاع ومناطق مختلفة غير مألوفة من الواقع، أو هو محاولة اكتشاف طرق جديدة مختلفة للنظر للواقع، عبر استخدام تقنيات ووسائل حديثة ، ويكون التجريب في الشكل كما في المضمون عبر اختيار بيئات وأبطال وأحداث فانتازية، وبما أن التجريب قاعدته الاختلاف والتمرد، فليس هناك قاعدة تحدد تقنياته، لذلك فقد ارتاد المبدعون الوسائل ، ومنها توظيف تقنية «ما وراء السرد."إذ يهدف المبدع حين يلجأ للتجريب لاجتذاب القارئ عبر طرح أسئلة جديدة وطرق مختلفة عما يألفه، والتجريب بهذا المعنى جزء من معنى العملية الإبداعية، إذا كان الإبداع بمعنى الاختراع والابتكار.

لقد رسم هذا الجيل رؤيته الخاصة المخالفة، فجدد في الوسيلة ليتغير الشكل ، ويأتي المضمون أكثر جرأة، وأكثر عنفاً. وقد وظف في ذلك بكل الوسائل الفنية ليغدو النص مفتوحاً على كل القراءات ...لكن هذا لا يعني أن مبدعي هذه الحقبة قد استطاعوا أن يتمثلوا مفهوم التجريب بأبعاده الفنية والفلسفية فلقد حاول بعضهم الاستفادة من تجربة القصة الجديدة بوعي إبداعي، غير

أن بعضهم الآخر لا يزال يتلمس طريقه، لأن التجريب على المستوى الفني لا يعني الفوضى أو الكتابة الغامضة.....

ومع هذه التحولات، تغيرت عدة مفاهيم كانت توظف أو هي من مرتكزات العمل الفني، بحيث أصبح مفهومها أكثر انفتاحية وجمالية قياساً بما كانت توظف به في نصوص سابقة، وهذا المنطق في التطور، لا نخاله غريباً بحكم قناعتنا بضرورة التجديد في جميع المجالات. ولعل من أهم هذه العناصر التي تغير مفهومها في النص الأدبي الجديد-والقصصي على وجه التحديد هو الزمان، والذي يعد عنصراً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه في بناء الحدث القصصي.

إن القارئ المعاصر قارئ فاعل نشط ، ولنقل : إنه قارئ مبدع يبث نشاطه عبر النص لينجز إبداعاً جديداً ، ومن هنا تتبين لنا أهمية التجريب في تطوير هذا التكامل المعرفي الأخاذ بين منظومة الاتصال الثلاثية (المؤلف ـ النص ـ القارئ)، أما الرواية في صيغتها الأحدث لم تعد ذلك النص الذي يقرأ لوظيفة جلب النعاس على سرير النوم، ولكنها تقرأ كي تخضع للبحث والتتبع والاستقصاء الذي يخلق جوا معرفيا شموليا، إنها طاقة معرفية متنوعة ينهل منها القارئ ويضيف إليها من وعيه وثقافته، إنها قراءة تكاملية لا يتحقق للنص الروائي وجوده دون وجود القارئ الفاعل ، إذ لا يكتسب النص الروائي فاعليته دون قارئ فاعل وإلا أصبح الكتاب الذي يضم العمل مجرد شيء مادي لا قيمة له ما لم يفعل بالنشاط القرائي.

ويظل مفهوم الرواية تبعا لذلك مفهوماً متغيراً قابلاً للتطور، ولو لم يكن كذلك لما كانت مجالاً لخلخلة المفاهيم وممارسة الهدم

مـا شـكل مسـارات مهمـة في الروايـة العربيـة عامـة فـكان التجريـب الـذي وظـف آليـات مختلفـة في الكتابـة الروائيـة وخلـق ملامـح متنوعـة للمنجـز الـروائي التجريبـي ومـن أبـرز هـذه الملامـح : التهشـيم المتعمـد للبنـى السردية التقنيـة المتصلـة بالـراوي والزمـن والمـكان وغـير ذلـك ، ونسـج بنـى جديـدة عـلى أطـلال ذلـك . إلى جانـب غلبـة التذويـت ومـزج الخطابـات الأخـرى وتغليـب الفـن العجائبـي (الفانتـازي) واسـتعارة تقنيـات الكتابـة الشـعرية الجديـدة .

إن مثـل هـذا التوظيـف الـذي جعـل الروايـة حقـلاً لممارسـة أنواع مختلفـة مـن التجريـب، مارسـه عـدد مـن الروائيـين الجزائريـين ولقـد اسـتطاع واسـيني الأعـرج أن يثبـت حضـوره في عـالم الروايـة التجريبيـة في هـذا القـرن الحـالي بـدءا مـن (وقـع الأحذيـة الخشـنة) و(نـوار اللـوز) و (فاجعـة الليلـة السـابعة بعـد الألـف (و(المخطوطـة الشرقيـة) و (شرفـات بحـر الشـمال) و نصـوص المحنـه (« سـيدة المقـام « و « حارسـة الظـلال « و « ذاكـرة المـاء «) الـخ... فقـدم نصوصـا مميـزة ومقـروءة لـدى مسـتويات متباينـة مـن القـراء غـير محكومـه بنمـط محـدد مـن التلقـي أو بمرجعيـه واحـده عـلى المسـتوى الثقـافي فكانـت رواياتـه تتسـم بـروح التجريـب بشـكل عـالي اسـتطاع تطويـر أسـلوبه ولغتـه .يشـير عبـد الملـك مرتـاض إلى أنـه «يسـتحيل أن يفلـت كائـن مـا، أو شيء مـا أو فعـل مـا، وتفكـير مـا، أو حركـة مـن تسـلط الزمنيـة»[59] وهكـذا ارتبـط هـذا المصطلـح بالفكـر الفلسـفي، فأضفـى عليـه هـؤلاء الباحثـون أبعـاداً غايـة في التجريـد، فـكان محـوراً لعـدة أسـئلة ارتبطـت بالكـون، والوجـود، بحيـث لم يعـد ينظـر إليـه بتلـك الحقبـة الكرونولوجيـة التـي اعتمدتهـا النظـرة النقديـة القديمـة.

59 –عبد الملك مرتاض–ا.ى– دراسة سيميائية تفكيكية– ديوان المطبوعات الجامعية 92 ص121

فالزمن هو تلك المادة المعنوية المجردة التي يتشكل منها إطار كل حياة، وخبر كل فعل، وكل حركة، وهي ليست مجرد إطار بل هي جزء لا يتجزأ من كل الموجودات وكل وجوه حركتها، ومظاهر سلوكها، لذلك وجد مفهوم الزمن في كل الفلسفات تقريباً.

ولقد توصل الفكر البشري، وهو يتأمل ظاهرة الزمن أنه ليس فقط الأبد والخلود كما تفسره المعتقدات والأديان، ولا هو حركة توالي الليل والنهار، بل هو يشمل ميادين كثير من الوجود البشري»[60].

ولعل لهذا التعدد في المفاهيم وانفتاح الفكر البشري على قراءات جديدة لدلالات الزمن، قد أفرزت أزمنة مختلفة ارتبطت بالظاهرة الكونية والفكرية في آن واحد. فهو -الزمن- إن كان من إحدى المقولات الأساسية التي اعتنى بها النحو التقليدي، فإنها إحدى أهم المقولات التي سيعيد البحث اللسانياتي طرحها ومساءلتها من منظور جديد»[61]. فصنفت من هذا المنظور -الأزمنة- تبعاً لمرجعياتها، كالزمن الديني، والأسطوري والنفسي...قد لا يكون الأمر هينا في مجال الدراسة والمقارنة أن يصل الباحث إلى نتائج نهائية لأن ذلك يضحى من تخمينات المثالية المطلقة، خصوصاً، في موضوع جديد بدأت ملامحه تتشكل شيئاً فشيئاً بعد تحول ثقافي واجتماعي، ولعل ذلك ينطبق على هذا العمل الذي يحاول أن يتلمس تجربة جيل جديد من القصاصين الجزائريين وهم يؤسسون عالمهم الإبداعي الخاص، انطلاقاً من اختلاف في الرؤية،

60 -انظر-عبد الصمد زائد مفهوم الزمن ودلالته- الدار العربية للكتاب- ليبيا88 ص7

61 -سعيد يقطين- تحليل الخطاب الروائي- المركز الثقافي العربي بيروت 89 ص63.

والتصور، ومن تناصية مرجعها تغيير خريطة الإبداع العالمي، وتطلع إلى الأرحب، ومساءلة الإبداع في جوهره. وكانت بداية هذا الجيل محاولة الدخول في تجربة تتخلخل فيها الطابوهات لتتحول إلى تمرد على الجاهز، وتحرر من قيود النص النثري الكلاسيكي ،وكان أن ظهر ذلك من توظيف جديدة للغة ، ثم تغير مفهومهم للزمان والمكان، وطرائق السرد الحديثة.... مخالفين في ذلك جيلاً سبقهم، ظل يحافظ على عمودية النص ليصل به إلى مضمون كان عليه أن يقدمه مهما كان الأمر.

إن روائيي الجيل الجديد -ومع تجدد الرؤية، وما قدمته نظريات القراءة، والنقد الحديث من مفاتيح إجرائية تخص النص الأدبي- قد أصبحوا يحتالون تقنياً في التعامل مع الزمن، فلا يعبرون عنه بأدواته الصريحة، وهي الأفعال النحوية، بل نراهم يتوصلون إلى ذلك من خلال إعطاء «وظيفة زمنية لوحدة مفترض فيها الصفات الاسمية، أي الصفات اللازمانية، فإذا هذه الوحدة تتنكر لأصلها، وتخرج عن خاصيتها فتحتمل من مدلول الزمان ما يجعلها زماناً حياً له ظلال وأبعاد»[62].

وهذا يعني إن كتّاب هذه الفترة قد تعاملوا مع التاريخ تعاملاً أقرب إلى الأدبية منه إلى المنطق لأنهم أدركوا بعده الجمالي في تأسيس بنية سردية تخالف البنية التقليدية التي توظف الزمن بمفهومه الطبيعي المتتابع، ولذا أصبح النص الجديد يتعامل مع الزمن تعاملاً غير خاضع لنظام التسلسل، أو المنطق التاريخي أي منطق الزمان التقليدي نفسه»[63]، وهذا التمرد على التقليدية في

62 -عبد الملك مرتاض- النص الأدبي من أين وإلى أين- ص87
63 -المرجع السابق ص83

فهـم الزمـن جعـل مـن أعمالهـم القصصيـة نصوصـاً مفتوحـة متحـررة مـن سـكونية البعـد المـكاني، ومطلقـة في زمـن مطلـق لا يخضـع لسـلطة المضمـون، وهـم بالتـالي يحررونـه -هـذا الزمـن- مـن زمنيتـه التـي يسـتغرقها في الحيـاة الواقعيـة، ليمتـد خـارج التاريـخ المـادي، «إن الحـدث في القصـة الجزائريـة الجديـدة تتنازعـه أزمنـة مختلفـة فهـو زمن تداخـلي. «فالـدلالات التـي يمكـن اسـتخلاصها مـن خـلال دراسـته لا تتبـع خطـاً مسـتقيماً يمكـن تحديـده سـلفاً»[64]، فروايـة التجريـب مـرآة نـرى مـن خلالهـا الحـاضر ولـن تكـون الرّوايـة التّجريبيّـة بِمَنـأى عـن الرّوايـة التّاريخيّـة « فهـي منطقـة وسـطى بـين التّاريـخ والأدب، يؤلّـف بينهـما أنّ كلاًّ مِنهـما خِطـاب سَردي، إلاّ أنّ التّاريـخ خطـاب نفعـيّ يَسْـعَى إلى الكشـف عـن القوانـين المُتحكّمـة في تتابـع الوَقائـع في حـين أنّ الأدب والرّوَايـة عـلى وَجـه الخُصـوص خِطـابٌ جَـمَاليّ تُقـدَّمُ فيـه الوظيفـة الإنشـائيّة عـلى الوظيفـة المَرجعيّة.ومـا أشـار إليـه سـعيد يقطـين يكتـب معـززاً كل ذلـك، ومحـذراً مـن خسـارة الروايـة العربيـة للقـارئ، ومـن سـعيها إلى القـارئ المفـترض وتضييعهـا للقـارئ الحقيقـي، ومـن مغالاتهـا في التجريـب ونـدرة النـص الجديـد اللافـت، وهـو مـا سـيجعل الروايـة العربيـة تسـتنفد دورهـا، وتنتهـي إلى مـا انتهـى إليـه الشـعر منـذ عقـود. وآيـة ذلـك كـما يرسـمها سـعيد يقطـين هـو بـروز روايـات عديـدة و روائيـين جـدد، وافتقـاد الكتـاب الحقيقيـين والروايـات الجديـرة بالقـراءة وسـط هـذا الزخـم، حيـث تتكـرر التجـارب ويقـل الإبـداع «فهـل ينبـئ هـذا الوضـع بالكارثـة»[65].

64 . الياس الخوري– الذاكرة المفقودة ص227
65 . مجلة علامات، العدد 20، الرياض 2003

إن التطور الهائل في وسائل الاتصال وثورة المعلومات قد أثر في الإبداع العربي برمته والجزائري على الخصوص، ولا سيما الرواية ونقدها، فطالت التحولات العميقة الكتابة الروائية والقصصية ونقدهما، وهي تحولات جذرية لا سبيل للخلاص منها، لأنها لامست الثقافة العالمية، وآدابها في الجوهر وفي الشكل. و ويلاحظ ذلك في رواية التجريب وهي رواية استهلاكية و تأثرت بموجة وسائل الاتصال الجديثة، وثورة المعلومات، وقد ظهرت بوادرها في الثمانينيات في الكتابة لوسائل الاتصال بالجماهير كالصحافة والإذاعة والتلفاز والسينما، ، لكن كانت ثمة شروطاً يفرضها منتجوا البرامج والأشرطة التلفزيونية والسينمائية والإذاعية أو ممول المسرح أو ناشر الجريدة أو المجلة لقبول إعادة إنتاج الأدب عبر هذه الوسائل وقنوات الاتصال، لأنها كانت تتحكم فيها عن قوانين السوق التجارية، ولكن تأثير جماليات الرواية بمعطيات التغيير الثقافي كان في بدايته .

ومع ظهور الأنترنت وسهولة النشر والدعاية ظهرت أمواج كبيرة لا حصر لها لا زالت تتشكل في هذا العالم الافتراضي فأعيد النظر في صياغة معايير الرواية وتوجيه جمالياتها ونقدها مما يستدعي من ثقافة نقدية جديدة تطورت الكتابة الروائية في منحى الاستهلاك الذي يراد منه التسلية إلى إدخال الرواية والقصص بشكل عام في دائرة تجميل الواقع من أجل قبوله، وهو وضع يكاد يشبه وضع المتلقي في بهرج التعلق مما عرضته المسلسلات العربية في تزييف الواقع العربي واللعب على وصف الأحلام، ثم بدأ إقبال جيل جديد من الروائيين والقصاصين على الكتابة لوسائل الاتصال الاجتماعي لازالت مستمرة وخلخلت تفكير الروائي والقاص الأدبي ذاته، وتأثرات جماليات الرواية والقصة بشروط هذه الوسائل، أي

أن الكاتب صار معنياً بقابليات ظهور روايته أو قصته في مسلسل تلفزيوني أو فيلم سينمائي أو مسلسل إذاعي أو ظهورها على صفحات الفايسبوك أو تويتر قبل مراعاته لصدورها في كتاب، وصار اهتمامه بما يتفاعل به من نقد أكثر مما ينشر له .

إن الساحة الأدبية عندنا من الخصوبة بحيث تجعلنا في أمسّ الحاجة إلى ممارسات نقدية، ممارسات تستفيد من عثرات النقد السياقي من جهة، ولا تكتفي -من جهة أخرى- بإسقاط النظريات الجديدة على النص العربي، وتخادعنا بالعمليات الرياضية ورسم الجداول فتحوم حول النص ولا تطال أبعاده، و الساحة الأدبية اليوم تعرف كما لا يخفى جيلاً آخر يجرّب الإبداع القصصي القصير على فضاء الانترنت وتنبئ أصواتهم بمستقبل واعد للقصة التفاعلية،، ولعل ما كتب سعيد يقطين مشخصاً التحدي الذي يواجه نقد الرواية العربية عموما هو الاستمرار في تجديد إمكاناتها وتقنياتها وعوالمها الحكائية وأشكال تعاملها مع التبدلات الواقعية الكبرى. فعلى الرغم من كل ما حققته الرواية العربية خلال عقود قليلة، أدركتها المنغصات. وفي الكثير من التمثيلات السابقة للعرس من ذلك ما فيه، كما رأينا. وقد شرعت بعض الأصوات الروائية الجديدة تصدع بذلك بدعوى التجاوز والقطيعة مع ما سبق، وهي الدعوى التي لا تؤكدها غالباً نصوص أصحابها. إلا أن الأهم هو أن ترتقي الكتابة الروائية العربية، وأن يرتقي نقدها أيضاً، إلى مستوى التحدي، بتجديد الذات والتجربة قبل فوات الأوان. وهنا يصير النذير بشيراً وهو يومئ ـ مثلاً ـ إلى قراءة المبدع لتجربته قراءة نقدية، والتبصّر في التحولات المحلية والكونية، أو إلى نضج مساهمة الكاتبات، أو إلى غير ذلك من أسرار التخييل الروائي.

مصادر البحث ومراجعه :

1 ــ إبراهيـم عبـاس :تقنيـات البنيـة السرديـة في الروايـة المغاربيـة: و.و.ن،إ.. ،2002 الجزائـر .

2 ـ إبراهيـم فتحـي- الخطـاب الـروائي و الخطـاب النقـدي في مـصر- الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب- العـام: 2004.

3 ــ أبـو العيـد دودو ، بحـيرة الزيتـون، المؤسسـة الوطنيـة للكتـاب، الجزائـر، ط2 ، 1992 .

4 ــ أرسـطو طاليـس، فـن الشـعر، ترجمـة وتحقيـق وشرح: عبـد الرحمــن بــدوي، مكتبــة النهضــة المصريــة، القاهــرة، ســنة: 1953م،

5 ـ أمبرتــو إيكــو، التعاضــد التأويــلي في النصــوص الحكائيــة، تــر: أنطــوان أبــو زيــد، المركــز الثقــافي العــربي، طبعــة 1، 1996.

6 ــ دراسـات في الأدب الجزائـري الحديـث أبـو القاسـم سـعد اللـه ، المؤسســة الوطنيــة للكتاب،الجزائــر،1985

7 ــ رشــيد بنحــدو- الروايــة و الواقــع- الــدار البيضــاء- عيــون المقــاولات-ط:1988-.

8 ــ شـايف عكاشـة ، نظريـة الأدب في النقـد الواقعـي العـربي المعاصر ، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة ،بـن عكنون ،الجزائـر، 1994

9 ــ صالـح مفقـودة ،أبحـاث في الروايـة العربيـة ، دار الهـدى ،عـين ميلـة- الجزائـر ،ط1 ،2008 ،

10ـ عبـد اللـه الركيبـي تطـور النـثر الجزائـري الحديـث، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ،1967م .

11ـ عبـد المالـك مرتـاض (في نظريـة النقـد) ، دار هومـة للطباعـة والنــشر والتوزيــع ، الجزائــر،2002

12 ـــ عبـد المالـك مرتـاض: (الكتابـة مـن موقـع العـدم) ، دار الغـرب للنـشر والتوزيـع، وهـران، الجزائـر

13 ـــ عبـد الملـك مرتـاض-ا.ى- دراسـة سـيميائية تفكيكيـة- ديـوان المطبوعـات الجامعيـة 92 .

14 ـ عمريـن قينـة :الأدب الجزائـري الحديـث ، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة بـن عكنـون ، الجزائـر 1995.

15 ـ محمـد مصايـف ، النقـد الأدبي الحديـث في المغـرب العـربي ، المؤسســة الوطنيــة للكتــاب ، الجزائــر، ط 2، 1984 ،

17 ـ مخلـوف عامـر ، الواقـع والمشـهد الأدبي ،المكتبـة الوطنيـة الجزائريــة -الجزائــر ،2011م،.

18 ـــ واسيني الأعـرج، اتجاهات الروايـة العربية في الجزائر، المؤسسـة الوطنية للكتـاب ،الجزائر،1986م،

19 ـــ يوسـف وغليـسي ، النقـد الجزائـري المعـاصر مـن اللانسـونية إلى الألسـنية ، المؤسسـة الوطنيـة للفنـون المطبعيـة ، الجزائـر ، 2002

عارف غريبي
جامعة الجزائر 2

نظرية الكفاءة المعجمية و المعايير الدلالية الاصطلاحية

Résumé

La théorie de la compétence lexicale de Marconi n'est pas une théorie du sens mais une théorie de la compétence. Elle vise à rendre compte de ce qui se passe sur le plan cognitif lorsqu'un locuteur utilise un mot. Elle présente l'intérêt de permettre une explication du sens qui est à la fois pragmatique et ancrée dans la réalité. La valeur sémantique d'un mot émerge des pratiques de locuteurs compétents dans leur relation avec le monde.

Abstract

What does our ability to use words—that is, our lexical competence—consist of? What is the difference between a system that can be said to understand language and one that cannot? Most approaches to word meaning failed to account for an essential aspect of our linguistic competence, namely, our ability to apply words to the world. This paper proposes a dual picture of human lexical competence in which inferential and referential abilities are separate, a proposal confirmed by neuropsychological research on brain-damaged persons.

مدخل:

يستجيب فعل التعريف الذي يتحقق بواسطة تصفح المعجم،على الأقل ضمنيا، إلى الحاجة العامة لتجاوز عجز لغوي،

وبصفـة أدق عجـز معجمـي وكذلـك لتحقيـق التبليـغ وتحسـينه. وبطبيعـة الحـال كلـما كان المتكلمـون أكْفـاء في اسـتعمال اللغـة العامـة وأكْفـاء بصفـة أخـص في المعجـم، كلـما كان التبليـغ فعـلا ناجحـا.

وبهــذا فــإن تصفــح المعجــم يســتجيب في أغلــب الحــالات إلى إرادة تحقيـق مسـتوى بالنظـر إلى اسـتعمال معجمـي معـين، ويمكـن القـول مـن ثـمَ إن المعاجـم، وتبعـا لذلـك التعريف،تهـدف إلى تقويـم الكفــاءات المعجميــة للمتكلــم بهــدف توحيــد أو تفريــق القــدرة الاسـتعمالية لعلامـة لغويـة مـا مـع باقـي المتكلمـين الأكفـاء في سـياق معـين. غـير أن هـذه الغايـة تظهـر كذلـك عامـة بتمييـز التعريفـات القاموسـية لأنهـا تقاسـمها المعلومـات الأخـرى التـي تظهـر في مختلـف الحقـول لمدخـل قامـوسي مـا. وبهـذا يـدرج مفهـوم الكفـاءة المعجميـة كـما دافـع عنهـا الباحـث ماركـوني *Marconi (1)* مـن أجـل تخصيـص الغايـة مـن التعريفـات داخـل القامـوس.

1 - 1.Marconi Diégo, Lexical Competence, The MIT press, 1997.
دييغو ماركوني، أحد المهتمين بفلسفة اللغة، وهو يدرسها في جامعة توران. وقد جسد اهتمامه هذا بإصدار مجموعة من البحوث منها:

- La philosophie du langage au XX[ème] siècleترجمه ميشال فلنسي.
- سنة MIT،1997 في مطابع lexical compétenceكما نشر كتاب:
- سنة Being and Beingcalled،2009وكذلك

ويعرف عنه أنه من المهتمين الكبار بفتجنشتاين، وقد نشر حوله عدة بحوث منذ 1971 منها:

- L’écridita di Wittgenstein (La terza 1987).
- Wittgenstein : Mind, Meaningmetaphilosophy (palgrave 2009كتاب جماعي: مع الباحثين: P.Fraseolla, A.Voltolini.)

ويعتبر ماركوني ممثلا قويا للفلسفة التحليلية في إيطاليا.

I- نظرية الكفاءة المعجمية :

تتشـكل الكفـاءة المعجميـة لمتكلـم مـا حسـب تعريـف ماركـوني مـن مجمـوع المعـارف والقـدرات التـي يمتلكهـا حتـى يكـون في مسـتوى:

1-إمكانيـة الدخـول إلى شـبكة مـن الروابـط والعلامـات بين كلمـة وكلمات أو عبـارة لغويـة، ومـن ثَـمَّ الوصـول إلى أنـواع مختلفة من الاسـتدلال.

2-أ. تسمية الأشياء أو المقامات أو الوضعيات في الواقع.

ب. تطبيق كلمة على أشياء أو وضعيات في الواقع

نقـدم أطروحـة الكفـاءة المعجميـة لماركـوني، التـي تسـمح لنـا أن نبـين أن عمليـة التعريـف تهـدف بصفـة خاصـة إلى تجـاوز عجـز في مسـتوى الكفـاءات المعجميـة.

وينتمـي التعريـف بصفـة خاصـة إلى الكفـاءات التـي لهـا صلـة بالمفاهيـم أو التمثيـلات الذهنيـة في مقابـل الوحـدات المعجميـة نفسـها. وتسـمح العنـاصر النظريـة المدرجـة بـأن نفهـم التطبيـق الـذي تقـوم بـه هـذه الأطروحـة عـلى تمييـز مداخـل المعجـم[2].

وتنقسـم الكفـاءة المعجميـة مـن منظـور ماركـوني إلى كفـاءة اسـتنتاجية وكفـاءة إحاليـة. والقـول إن هنـاك كفـاءة اسـتنتاجية مـع كلمـة معينـة يعنـي بحسـب ماركـوني «القـدرة عـلى إرسـاء علاقـات بـين هـذه الكلمـة والكلـمات

---

2. Marconi, 1997, p 20.

الأخـرى بمـا في ذلـك القـدرة عـلى الإجابـة عـلى أسـئلة وإعطـاء تعريفـات وإيجـاد الكلمـة انطلاقـا مـن تعريـف ملائـم والوصـول إلى اسـتدلالات تنطـوي عـلى الكلمة»[3].ويعنـي أيضـا امتـلاك كفـاءة إحاليـة تطبيقيـة بحسـب ماركـوني في هـذا الصـدد «إمكانيـة انتقـاء الـشيء المناسـب أو الوضعيـة المناسـبة للإجابة عـن كلمـة معينـة»[4]. فمثـلا انتقـاء صـورة طابعـة (**printer**) بـدل صـورة لوحة مفاتيـح إجابـة عـن كلمـة طابعـة (**printer**)، وهكـذا فـإن الكفـاءة الفرعيـة الإحاليـة الأولى تنطلـق مـن الصـورة إلى الكلمـة والثانيـة مـن الكلمـة إلى الصـورة. ويـرى ماركـوني أن الكفـاءة الإحاليـة: «تلعـب دورا في المسـتوى الـدلالي مـن حيـث إنهـا تسـمح بتأويـل العلامـات، أي إيجـاد علاقـة معرفيـة (عنطريق الإدراك والحركـة) مـع حقيقـة غـير لغويـة. وهـذه القـدرة المعرفيـة تنتمـي إلى ملكتنـا المعجميـة أو هـي جـزء ضمـن ملكتنـا المعجميـة»[5].

غـير أن القدرتـين أو الملكتـين الرئيسـيتين (الاسـتنتاجية والإحاليـة) هـما مسـتقلتان، وحسـب ماركـوني، فـإن هـذه الاسـتقلالية مـبررة في المسـتوى المعـرفي[*].

يشـير ماركـوني إلى بعـض الدراسـات –النفسـية العصبيـة- التـي أنجـزت عـلى أشـخاص تعرضـوا لآثـار عصبيـة، ويبـيّن أن فـردا مـا يمكـن أن يضـع إحـدى هاتـين القدرتـين، أو يمكـن أن تكـون إحـدى هاتـين القدرتـين قـد تعرضـت لـضرر كبـير بينـما تبقـى الأخـرى سـليمة.

ويبـدو أن هـذه الدراسـات تشـير إلى أن هاتـين الملكتـين تسـتندان إلى نظامـين مميزيـن:

- النظام الإدراكي المحرك للملكة.
- النظام الدلالي بالنسبة للملكة الاستنتاجية.

.3 Marconi, 1997, p 20.
4 . Marconi, 1997, p 20.
5 . Marconi, 1997, p21.

ومع ذلك فإن هذين النظامين في تفاعل. فبحسب ماركوني «تلعب الملكات الاستنتاجية غالبا دورا في النشاطات الإحالية»[6]. وفي المقابل يمكن أن تثري الملكات الإحالية الملكات الاستنتاجية فيما إذا التفتنا مثلا إلى تطبيقات كلمة ما على أشياء مختلفة أو كلمات مختلفة على نفس الشيء ونحصل على نتائج في المستوى الدلالي.

ويدقق الباحث بالمقابل أن درجة الملكة الاستنتاجية مثل الملكة الإحالية تتنوع من فرد إلى آخر، ولكن جميع الأفراد يملكون هاتين الملكتين بدرجات دنيا على الأقل، وأن تنوع الملكات الاستنتاجية مستقل عن تنوع الملكات الإحالية.

ويطرح ماركوني فرضية مفادها «أن الملكة الاستنتاجية يمكن أن تتضمن عدة قدرات مختلفة مفهوميا ومتمايزة ذهنيا»[7].

ويذكر خاصة ملكتين فرعيتين خاصتين مرتبطتين تباعا.

- (الوصول) إلى الكلمات نفسها باعتبارها أشكالا فونولوجية أو كتابية.

- (الوصول) إلى المفاهيم أو التمثلات الدلالية وتسمي الملكة الأولى الملكة الاستنتاجية الصورية (م.ا.ص) والثانية الملكة الاستنتاجية المفهومية (م.ا.م).

ويمكن تبرير هذا التقسيم في المستوى المعرفي مثلما تبينه أمثلة أفراد لهم القدرة على وصف الخصائص والوظائف لشيء ما دون التوصل إلى تسميته .

---

6 يعتبر ماركوني أن الملكة المعجمية في مجملها تنتمي إلى الملكة اللغوية العامة.وتنقسم الملكة اللغوية إلى ملكات دلالية *

(compé–tences sémantiques).أي المعارف والقدرات التي تحكم فهم اللغة وملكات تركيبية متممة بملكات تداولية

. Marconi, 1997, p55.

7 . Marconi, 1997, p55.

ولـئن لم يدخـل ماركـوني أكـثر في فحـص هـذا التفريـق الممكـن فإنـه يشـير عـلى الأقـل إلى أنـه يسـمح بفضـل القـدرة عـلى وصـف مرجـع الكلمـة.

ويبـدو لنـا هناالتفريـق الفرعـي مناسـبا ومفيـدا لفهـم الميكانيزمـات أو الإجـراءات المعرفيـة التـي تحكـم فعـل التعريـف. وهكـذا يكـون الجـواب عـن السـؤال مـا هـو س؟ فعـلا يتجـه مبـاشرة أو بصفـة غـير مبـاشرة مـن الكلمـة إلى التعريـف.

2 **الملكة المعجمية والمعاجم:**

تمثـل المعاجـم حسـب ماركـوني «الملكـة المعجميـة لمتكلـم ذي قـدرة كبـيرة، وتحتـوي هـذه المعاجـم عـلى المعلومـات التـي يعتبرهـا القاموسـيون ضروريـة للاسـتعمال الملائـم اجتماعيـا للغـة».[8]وإذا نقلنـا هذه الفكـرة الى علم المصطلح فيمكـن أن نقـول إن المعاجـم الاصطلاحيـة تحتـوي عـلى المعلومات التـي اعتبرهـا القاموسـيون ضروريـة لاسـتعمال مصطلحـي ملائـم لفئـة مـن المتكلمـين في ميـدان معـين، وبهـذا المعنـى فـإن المعاجـم تحتـوي عـلى مختلـف أنـواع المعلومـات التـي تسـتحضرها القـدرات الاسـتنتاجية والإحاليـة للمتكلمـين ذوي الملـكات. ويتعلـق الأمـر في علـم المصطلـح بالخـبراء، ولفهـم الـدور الـذي يلعبـه التعريـف في تحقيـق الوظيفـة التبليغيـة للقامـوس، نقـترح ربـط كل حقـل لمدخـل قامـوسي بالأنـواع الثلاثـة للملـكات المعرفيـة:

- الملكة الإحالية.
- الملكة الاستنتاجية.
- الملكة الاستنتاجية الصورية.

ونشـير إلى تركيـز ماركـوني عـلى هـذا التـوازن بـين مختلـف أنـواع الملـكات والقواميـس عدةمرات[9].

8 . Marconi, 1997, p56.
9 .Marconi, 1997, p73.

وهـذا يسـمح بالربـط بـين نـوع الملكـة وحقـول القاموس.يمكـن أن نرى أن التعريـف ليـس الوحيـد الـذي يعبر عـن المحتـوى المفهومـي الـذي تتضمنـه المصطلحـات وقيمتهـا الدلاليـة. وليـس للتعريـف كذلـك غايـة تحديـد إحالـة المصطلحـات، وإن كانـت تسـاهم في ذلـك وتثبـت أن مختلـف الحقـول لهـا دور تكميـلي في تقويـم الملـكات المعجميـة. وتشـكل هـذه الاعتبـارات قاعـدة لتحديـد الإطـار النظـري لفهـم مقاربـة المفهـوم في المصطلـح.

نأخـذ مثـلا مقننـا هو القواميـس المصطلحيـة التَمثليـة**les dictionnaires terminologiques illustrés**، ومختلـف الحقـول المتضمنة، وبصفة أساسـية في كل بطاقـة مصطلحيـة أي مدخـل أو فصـل مـن القامـوس المصطلحـي، والتـي تسـتطيع أن تطبـق هـذه التآلفـات بـين أنـواع الحقـول والملـكات.

1.2. الملكة الإحالية:

يسـاهم التمثيـل في تعزيـز الملكـة الإحاليةويمكنـه أن يحتـوي عـلى عـدة رسـومات وصـور ومقاطـع فيديـو، بحسـب أداة الإعـلام المعتمـدة.

ويقـترح ماركـوني هنـا إدراج (حقـول جُمليـة)أو إشـارة لغويـة، اللذيـن يمكـن اعتبارهـما مكافئـين لحقـل المثـال في القواميـس المعجميـة[10]. وهـذا يكـون حينـما تتضمـن هـذه الحقـول جـزءا مـن نـص مذكـور يمكـن مثـلا أن يسـمح للقـارئ أن يتخيـل مشـهدا أو أن يتعـرف عـلى الـشيء أو المشـهد الموصـوف إذا تمكـن مـن رؤيتـه أو المشـاركة فيـه. ويمكـن أن يسـاهم هـذا الجـزء مـن النـص حينئـذ في القـدرات الإحاليـة للقـارئ بالنظـر إلى عجـزه في وصـف مقيـاس يمكـن أن يسـمح بمعرفـة طبيعـة أو خصائـص المرجـع مثـل مـا يفعـل ذلـك التعريـف[11].

10 .Marconi,p146.
11 . Marconi, p157.

وهكـذا يكـون مـن الممكـن التعـرف عـلى شيء أو نشـاط بواسـطة مقطـع مـن النـص يمثـل هـذا الـشيء أو هـذا النشـاط في مشـهد دون أن يكـون قـادرا أن يقـول مـا هـو هـذا الـشيء، أو مـا هـو هـذا النشـاط؟ ولمَ يُسـتعمل؟.

2.2. الملكة الاستنتاجية المفهومية:

تحتـوي الحقـول التـي تسـاهم في الملكـة الاسـتنتاجية المفهوميـة عـلى التعريـف والإشـارة الموسـوعية، وتحديـد الميـدان، وعـلى مجموعـة مـن المعـارف التـي يعتبرهـا عـالم المصطلـح ضروريـة للاسـتعمال الملائـم للمصطلـح. ويفـترض أن تشـكل هـذه المعـارف قاسـما مشـتركا بـين الخـبراء حينـما يسـتعملون المصطلـح محـل النظـر.

3.2. الملكة الاستنتاجية الصورية:

تتعلـق الحقـول التـي تسـاهم في الملكـة الاسـتنتاجية الصوريـة بالمصطلحـات، أي حقـول متميـزة، والمفـردات. ويمكـن أيضـا أن تـدرج الحقول النحويـة والإشـارة اللغويـة والجمليـة التـي تعطينـا معلومـات عـن الخصائص اللغويـة للمصطلحـات باعتبارهـا أدلـة لغويـة[12]، وكذلـك علامـات الاسـتعمال بالنظـر إلى أن هـذه المعلومـات تمـس نوعـا مـا المحتـوى المعبر عنـه بواسـطة المصطلحـات، مقارنـة بتعلقهـا بالأدلـة نفسـها وعلاقاتهـا بكلـمات أخـرى أو مصطلحـات مـن نفـس النظـام اللغـوي.

يمكـن أن نلخـص التمثيـلات التـي تمكنـا مـن وضعهـا في الجـدول الآتي الـذي يبـين في أي نـوع مـن الملـكات تسـاهم هـذه المعلومـات التـي تظهـر في مختلـف الحقـول لمدخـل في القامـوس المصطلحـي حسـب نظريـة الكفـاءة لماركـوني[13].

12 . Marconi, p59.
13 . Marconi, p67.

الحقول	الملكة الإحالية	الملكة الاستنتاجية المفهومية	الملكة الاستنتاجية الصورية
المصطلح	-	-	✓
النحو	-	-	✓
الجُملية	-	-	✓
علامة لغوية	-	-	✓
تعريف	-	✓	-
الميدان	-	✓	-
علامة موسوعية	-	✓	-
تمثيل	✓	-	-
الأمثلة	✓	-	-

جدول رقم 1: الملكات المعجمية ومدخل القاموس.

وبالنظر إلى اختلاف مستوى الملكة المعجمية الضمنية في فعل الاطلاع على القاموس فإن هذايفترض دائما أن يكون المتلقي أقل كفاءة من المرسل. ويمكن أن نقول إن كل تعريف يقتضي بصفة خاصة فرقا بين مستويات الملكات الاستنتاجية المفهومية للمتلقي والمرسل.

وبالنظر إلى أن الملكة التبليغية للقواميس تتمثل في تقويم الملكات المعجمية لهؤلاء القراء، فإنه يمكننا أن نقول إن التعاريف تهدف إلى تقويم الملكات الاستنتاجية المفهومية، أي تقويم المعارف للمتلقي بالنظر إلى تلك التي نشرها الخبراء. وحينما يستعملون مصطلح المُعرَّف (**défini**)، تسمح هذه الشروحات بأن نفهم لماذا لا تكون غاية التعريف هي إرساء الإحالة في المعلومات التعريفية التي لا تساهم في نفس الملكة

المعجميـة، وأيضـا القـول إن التعريـف لا يعمـل إلا عـلى الملـكات الاسـتنتاجية المفهوميـة.

يمكـن أن نـرى مـن خـلال الجـدول أن التمثـلات والأمثلـة هـي وحدهـا التـي تمـلأ خانـة الملكـة الإحاليـة داخـل القامـوس وهـذا يقتـضي حينئـذ: أن التعريـف لا يُـرسي الإحالـة وهـذا مـا يطـرح مشـكلا بالنظـر إلى أننـا نعتـبر دائمـا أن التعريـف يـرسي هـذه الإحالـة، لأن القواميـس لا تسـتوفي دائمـا غايتهـا التبليغيـة، لأنهـا لا تحتـوي دائمـا عـلى أمثلـة.

ولكـن مـن الممكـن أن نقـول إنـه بفضـل المعلومـات الاسـتنتاجية التـي يقدمهـا القامـوس، وخاصـة عـبر التعريـف، يمكـن للمتلقـي أن يقـوم بالاسـتنتاجات الجيـدة ويتفـادى السـيئة منهـا، وأن يعطـي بـدوره تعريفـا أو يجـد كلمـة انطلاقـا مـن التعريـف، أو أن يجـد مرادفـا. وتسـمح لـه هـذه الاسـتنتاجات بـإن يسـجل الملـكات الإحاليـة المرتبطـة بانسـجام كلـمات أخـرى. ومـن ثـم التعديـل بصفـة غـير مباشرة للملكـة الإحاليـة المرتبطـة بالكلمـة المبحـوث عنهـا، ومـن ثـم لا يكـون مجـبرا أن يحـدد مبـاشرة المرجـع في العـالم الخارجـي، مثلـما يفعـل ذلـك مـع التمثيـل. وبهـذا المعنـى، فالمتلقي لا يعـرف مـا هـو الـشيء الـذي تحيـل عليـه الوحـدة المعجميـة.

وبفضـل العلاقـات التـي يتـم القيـام بهـا عـبر المعلومـات الاسـتنتاجية، يمكنـه أن يبنـي فكـرا، وهكـذا يمكـن أن يسـاهم التعريـف في إرسـاء الإحالـة مـن جهـة، ومـن جهـة أخرىفـإن متكلـما أقـل كفـاءة كـما يـشرح ماركـوني «يكـون جاهـزا لأن يضـع ثقتـه في متكلمـين أكـثر كفـاءة مثـل الخـبراء الذيـن لديهـم قـدرة الوصـول إلى هـذه الحقيقـة أو الواقـع، والذيـن يمكـن أن يتحققـوا مـن المعـارف التـي هـي محـل نظـر ومـن القواميـس التـي تصـف هـذه المعـارف»[14].

14 . Marconi, p158

وبهـذا يكـون المتكلـم مهيـأ لتفعيـل المعـارف التـي يربطهـا المتكلمـون الخـبراء باسـتعمالهم الكـفء للوحـدة المعجميـة، مـع اعتبـار أن هـذه الوحدة تحيـل عـلى الـشيء الـذي يمكـن لهـؤلاء الخـبراء الوصـول إليـه. وهـذا يسـمح للمتكلمـين باسـتعمال الكلمـة بكيفيـة مثـلى في سـياقات اسـتعمالية أخـرى دون الحاجـة لمعرفـة المرجـع نفسـه.

ويكـون التبليـغ حينئـذ ممكنـا دائمـا، وفي حالـة الفشـل فـإن المتكلـم الأقل قـدرة، يعـود إلى معـارف المتكلمـين الأقـل قـدرة لمراجعـة ملكاتـه الاسـتنتاجية والإحالية.

وتسـاهم التعريفـات في إرسـاء الإحالـة بالنظـر إلى أنها تُعَبِّر عـن معلومات حـول المرجـع، كـما هـو متصـور مـن قبـل مجموعـة مـن المتكلمـين لهـم القـدرة عـلى الوصـول مبـاشرة إليـه. وهكـذا فـإن الغايـة التبليغيـة للقواميـس مـع أنهـا لا تكـون مثاليـة (تامـة)، تـؤدى بصفـة جيـدة.

3. المعايير الدلالية الاصطلاحية:

تعـد أطروحـة ماركـوني حـول الملكـة المعجميـة هامـة أيضـا لفهـم معنـى المصطلحـات، ولتبـين أن المعنـى هـو مفهـوم، وهـذا لانطلاقهـا مـن فكـرة القيمـة الدلاليـة للمصطلحـات التـي تبـين أن معنـى المصطلحـات يمكـن أن يُعـرَّف بالمفاهيـم التـي يملكهـا المتكلمـون حينـما يسـتعملون المصطلحـات[15].

وحسـب ماركوني،»تُقَيّـم الملكـة المعجميـة للمتكلـم بحسـب اسـتعمال الكلـمات مـن قبـل المتكلمـين الأكفـاء، وليـس بحسـب علاقـة بمعنـى موضوعـي للكلـمات التـي يحـدد إحالتهـا».[16] وحسـب أطروحـة هـذا الباحـث دائمـا، فـإن الإحالـة الموضوعيـة المسـتقلة عـن الاسـتعمال ليسـت مناسـبة للتواصـل. ولا يهـم هنـا سـوى اتفـاق اسـتعمال الكلـمات والقـدرات

15 . Marconi, p86.
16 . Marconi, p87.

الإحاليـة، وممارسـات المتكلمـين الأكفـاء. ويُعَـرَّف الاتفـاق بحسـب ماركـوني كـما يـلي «يتفـق متكلـمان في اسـتعمالهما للكلمـة (ك) حينـما يتقاسـمان عـددا مـن المعـارف التـي يعـبرون عنهـا بواسـطة الكلمـة (ك)، أو حينـما تنتقـي ممارسـاتهما الاسـتنتاجية المرتبطـة بالكلمـة (ك) في جـزء أكـبر مـن نفـس الأشـياء أو الظواهـر، وهكـذا فبرؤيـة قِـطَ مثلا: يتفـق هـذان المتكلمان عـلى القـول إن الأمـر يتعلـق فعـلا بقـط (وإن لم يتفقـا عـلى بعـض الحـالات القبليـة)»[17].

ومـن منطلـق هـذا الاتفـاق في الاسـتعمال تَحْصُـل الكلـمات عـلى قيمـة دلاليـة. وحسـب ماركـوني دائمـا، تعتـبر القيـم الدلاليـة للكلـمات معايـير دلاليـة، أي معايـير اسـتعمال للكلـمات تنتـج مـن الاتفـاق في اسـتعمالات هـذه الكلـمات ومـا يرتبـط بهـا مـن معـارف.

وتظهـر هـذه المعياريـة (**Normativité**) للغـة حينـما يقبـل متكلـم مـا بفكـرة، أي أن اسـتعماله مختلـف بالنظـر إلى معيـار دلالي، أو حينـما يعـترف بسـلطة مسـتعملي اللغـة الأكفـاء، ويكـون مسـتعدا لمراجعـة اسـتعماله الخـاص.

ويشـير ماركونيـإلى أن هـذه المعياريـة الدلاليـة لا تقتـضي وجـود معيـار واحـد، وبأخـذ مثـال عـلى هـذه القواميـس: فإنهـا تعكـس معايـير دلاليـة مقبولـة اجتماعيـا. ولكـن يمكـن أن تخطـئ بالنظـر إلى سـلطات أخـرى مثـل الخـبراء. وليـس الخـبراء هـم السـلطة النهائيـة؛ ولـئن اتفقـت هـذه السـلطات الدلاليـة المختلفـة لتحديـد معيـار، فـإن هـذا الاتفـاق يبقـى جزئيـا، وبالإضافة إلى هـذا، فـإن الاتفـاق يكفـي في غالـب الأحيـان بالنسـبة لمتكلـم متوسـط، وفي النهايـة ليـس هنـاك مجموعـة موحـدة ومحـددة جيـدا مـن المعـارف والقـدرات التـي تشـكل المعيـار لاسـتعمال الكلـمات، بمعنـى أن كل فـرد

17 . Marconi, p 87.

ومستعمل لهذه الكلمة عليه أن يملك هذه المعرفة وهذه القدرات حينما يستعمل الكلمة بكيفية كفأة»[18].

ويلاحظ ما يقدمه ماركوني فيما يتعلق بالمعارف في مدونات التجريد المصطلحي،وتجمع هذه المدونات المتكونة من نصوص كتبها مختلف المتخصصين في ميدان (أي متكلمون أكفاء في هذا الميدان)، مجموعات من المعارف يرتبط جزء منها باستعمال كفء لمصطلحات الميدان. غير أن مجموع المعارف المقدمة من قبل مختلف الخبراء ليست موحدة ومحددة جيدا، ويوجد بها تنويعات، وهذه التنويعات توجد خاصة في محتوى التعريفات، وتكون ملاحظة، مثلا حينما نقارن تعريف نفس المصطلح في مختلف القواميس أو النصوص لنفس الميدان. ومن هنا يمكننا أن نقول إن هناك عدم تحديد للمفاهيم والمعارف المعبر عنها بواسطة المصطلحات. وهؤلاء الأشخاص ليسوا أقل كفاءة في ميدانهم، وهذا الواقع يطرح المسألة العامة المتعلقة بانتقاء المعلومة التي تدرج في تعريف ما. ويبيّن عدد من الأمثلة خلال النشاط التعريفي (تشكيل المحتويات التعريفية) في علم المصطلح، وعدم تحديد المعارف المشكلة للقيمة الدلالية للمصطلحات وهذا ما يمثل جوهر هذه النظرية والتي تجيب عن السؤال الآتي: إذا كانت مفاهيم الخبراء فيها تنوعات في مستوى محتواها الإخباري، فما هي المجموعة أو المجموعة الفرعية المعلوماتية التي تكون مناسبة للتعريف؟

1.3. التمثيل الذهني للمعايير الدلالية:

إذا ما تم تبني أطروحة الملكة المعجمية لماركوني،فيمكن أن نعتبر أن معنى الوحدات المعجمية مهما كانت (كلمات أو مصطلحات) قد ترسخ في أذهان المتكلمين. فحسب ريبول «المعنى هو مفهومي والمفاهيم ليست منفصلة عن الواقع.[19]

18 . Marconi, p 89

19 . REBOUL Anne, Words, concept, Mental Representations and other Biological categories, Berl Peters, ELEVIER, Amsterdam 2000. P 19.

هنـاك تجـذر للمفاهيـم، ومـن هنـا فليـس هنـاك مجـال للتمييـز المسبق بـين الكلـمات والمصطلحـات، فكلاهـما وحـدات معجميـة لهـا نفـس العلاقـة بالأشـياء في العـالم وبالمفاهيـم التـي تمثـل هـذه الأشـياء: فالمتكلمـون يسـتعملون وحـدة معجميـة للإحالـة عـلى شيء في العـالم وفي أذهانهـم مفهـوم مـا. وهـذا لا يعنـي أنهـم يملكـون نفـس المفهـوم تمامـا. فـكل فـرد لـه تمثيـل ذهنـي يختلـف بحسـب تجربتـه الشـخصية. ولكـن بالنظـر إلى أن المسـتعملين الأفـراد لنفـس الوحـدة المعجميـة للإحالـة عـلى نفـس الـشيء يتفقـون. فبإمكاننـا أن نتصـور وجـود نـوع مـن الثبـات للمعنـى بينهـم. ومـن ثَـمَّ للمفهـوم الـذي تعـبر عنـه الوحـدة المعجميـة، وهكـذا فالقيمـة الدلاليـة لوحـدة معجميـة تـؤول إلى مفهوميحكمـه المعيـار[20]**Concept normé**.

وحسـب ماركـوني، فـإن «المفهـوم الناتـج عـن الاتفاقـات في الاسـتعمالات لا يعـادل مجمـوع أو تقاطعـات المفاهيـم الفرديـة؛ فالمجمـوع غـير متجانـس وهـو مفهـوم مختـزل جـدا وغـير دال».[21] ولكـن مـع هـذا يقبـل هـذا الباحـث إمكانيـة تمثيـل المعلومـات التـي يدركهـا الأكفـاء (جيـدا) باعتبارهـا حصيفـة دلاليـا (أو مفهوميـا كـما يـرى) في القواميـس مثـلا.

وإذا لم يتمايـز المصطلـح والكلمـة مـن حيـث طبيعتهـما الدالـة، فهـما في المقابـل قابـلان للتمايـز مـن حيـث سـياقاتهما الاسـتعمالية الخاصـة[22].

ومـن أجـل هـذا يبـدو لنـا ضروريـا الإقـلال مـن تميّـز القيمـة الدلاليـة بالقـول إن هـذه القيمـة الدلاليـة مرتبطـة بسـياق اسـتعمال خـاص، أي مرتبطـة باسـتعمال مجموعـة معينـة مـن المتكلمـين. وبهذافـإن نفـس الوحدة المعجميـة (علامـة مكتوبـة أو منطوقـة) قابلـة لأن يكـون لهـا مختلـف القيـم الدلاليـة حسـب السـياقات، المتخصصـة إلى حـد مـا.

20 . Thoirion Philippe et al, Notion d'archi–concept et dénomination, Meta, 1996, P14.
21 . Marconi, p56..
22 . Marconi, p 56.

وهنا يعود بنا القول إلى أن التمثيلات الذهنية يمكن أن تتغير من سياق إلى آخر لنفس الزوج: وحدة معجمية/شيء، ويمكننا أن نتكلم حينئذ عن مَفهَمات (**Conceptualiasations**) مختلفة. وتعد هذه المفهمات وجهات نظر خاصة حول مفهوم عام يمثل نفس المرجع. وهكذا يمكننا أن نعتبر أن مجموع المفهمات (لكل مرجع) أو المفاهيم الخاصة تشكل مفهوماعاما. ومن هنا بحسب كابري»فالمفهوم هو تَمثُّل ذهني لشيء في العالم ومفهمته وتمثِيل ذهني لشيء في العالم، كما هو مدرك من قبل مجموعة من المتكلمين في سياق معين، سواء استعملوا وحدة معجمية للإحالة عليه أم لم يستعملوا[23].

ويقع الاهتمام في علم المصطلح قبل كل شيء على **مَعْجَمة** (**Lexicalisation**) أو مَفْهَمات اصطلاحية (**Conceptualisations terminologisées**)، وفي المقابل يرى ديبيكر وجوب التدقيق في المفهمات التي تسمى المفاهيم في مقابل مدلولات الكلمات.[24]

ويرتبط مفهوم القيمة الدلالية واقتضاءاته وما يترتب عنه في مستوى العلاقة بين الكلمات والمصطلحات بمفهوم مونتريو **Montero** في علم المصطلح[25*].

23 . Cabré, Maria Tersa, La Terminologie, Théorie, Méthode et Application, Paris, Ottawa, Armand Colin, 1998, p44.

24 . Depecker, Loic, le Signe entre Signifié et Concept,presse universitaire de lyon, 2000, p 86.

25 *. تأخذ الدراسة المعجمية لـ فابر Faber و مايرال Mairal كمرآة للملكة اللغوية لمتكلم يقوم بتقويم نماذج تبليغية محددة، وتعتبر المعجم مستودع تقنين إمكانات التبليغ للوحدات المعجمية، لا تتجزأ الوحدات المعجمية إلى وحدات متخصصة ووحدات غير متخصصة، وأكثر من هذا تقدم شبكة علائقية معقدة تعكس معتقدات ووجهات نظر حول الواقع. وبالتالي فإن علم المعاجم المتخصص لا يدرس لغات متخصصة كظاهرة مستقلة عن اللغة عامة. ومن وجهة نظر أخرى تتلاحم هذه الملكات فيما بينها وفقا لعوامل تداولية تنشط داخل مجال التبليغ، وبشكل آخر فإن هذه الوحدات المعجمية تعطي قيمة مصطلحية مرتبطة بسياق معين ومقام تبليغي ونوايا من جانب المرسل ينظر إلى:
FABER Pamla, semantic relation, dynamicity and terminology Knowledge

هكـذا نعتـبر أن مفهـوم المصطلحـات ومعناهـا مـا هـما إلا شيء واحـد. ويمكننـا أن نقـول أن تقويـم الملـكات الاسـتنتاجية المفهوميـة بواسـطة التعريـف يتعلـق بمعنـى المصطلحـات أو المفهـوم المعـبر عنـه بواسـطة المصطلحـات.

2.3. التقويم الاصطلاحي واتجاهاته:

يهـدف كل تعريـف إلى تقويـم الملكة المعجميـة في اتجاه معيار الاسـتعمال أو فـرض اسـتعمال ليـس هـو المعيـار. إن تقويـم الملـكات الاسـتنتاجية المفهوميـة يمكـن أن يكـون ثنـائي الوجهـة، بحسـب مـا إذا تعلـق الأمـر بجعـل الملـكات تتفـق مـع معيـار الاسـتعمال أو تختلـف معـه.

وبالنظـر إلى الاسـتعمال الـذي غالبـا مـا يصـوغ تعريفـات، مـن المعقـول أن نقـول إن تقويـم الملكـة المعجميـة الاسـتنتاجية بواسـطة الفعـل التعريفـي يمكـن أن يكـون اتفاقيـا أو اختلافيـا. ويمكـن أن يتـم ليـس فقـط بالنسـبة للمعيـار، ولكـن أيضـا بالنسـبة لعدولـه عـن المعيـار. ويهـدف التعريـف في أغلـب الأحيـان إلى تقويـم ملـكات المتلقـي نحـو معيـار الاسـتعمال التـي لا يعرفهـا (جيـدا). ولكـن في حـالات عديـدة، يهـدف التعريف، عـلى العكس، إلى تقويـم ملـكات المتلقـي الكـفء معجميـا نحـو اسـتعمال ليـس هـو المعيـار، ويحـدد منتـج التعريـف أنـه يبتعـد عـن معيـار الاسـتعمال والتقويمـات المرتبطـة نسـبيا بالعـدول عـن المعيار.فبحسـب كابـري «تتعلـق بالحـالات التـي يحـدد فيهـا عـلى سـبيل مُصـادَرَة مصطلحاتـه الخاصـة، وبصفـة أخـص حينـما يسـتعمل علامـة بصفـة مخالفـة وفي ظـروف أخـرى، وتعـادل نوعـا من معيـار الاسـتعمال رغبـة في التميـز عنـه»[26].

bases, In language studies 2009. p 21.

.Montero Martinez, Designing a corpus-based grammar for pragmatic terminographie definition, Journal of pragmatics 36, p269.

26 . Cabre, Maria Tersa, La terminologie, théorie, méthode et applications, p 45.

ولا يتعلق الأمر هنا بالقول إن مُنتج التعريف يؤسس هنا معيار استعمال جديد، لأنه حسب أطروحة ماركوني «يولّد المعيار من الاتفاق، ولكنه يؤسس بالأحرى اتفاقا خاصا على الأقل بينه وبين قرّائه من خلال القراءة ويختلف عن المعيار العام»[27].

وهذا الاستعمال الجديد المقترح عبر التعريف يمكن أن يصير معيارا إذا ما اعترفت به جماعة من المتكلمين، واستعملت هذا الاستعمال المختلفالمصادر. وبحسب وجهة التقويم يمكن أن يكون التعريف وصفيا ومصادِرا (**Stipulative**)، و يمكن أن يظهراكلا التعريفين في خطابات أو نصوص حرة تكون أساسا للنشاط القاموسي.

ويتمثل النشاط التعريفي الثانوي الذي يقوم به من يصوغ التعريفات القاموسية، أو عالم المصطلح في وصف استعمالات مصادرها المختلفة: إما استعمال اتفاقي يعادل معيار الاستعمال (العام)، وإما استعمال مختلف (خاص). وبمجرد وجود هذين النوعين من الاستعمال في القاموس، فإنهما لا يتمايزان بهذه المصطلحات. وبالنظر إلى النشاط القاموسي، فإن التعريف هو دائما وصف.

والتعريف المصطلحي[28] الذي يهمنا لا يمكن أن يعتبر مصادِرا (**stipulatif**) في ذاته في الإطار المصطلحي، ولكن يعتبر فقط ناتجا من استعمال مصادِر. ويمكن اعتبار التعريفات القاموسية في المقابل إلى حد ما توجيهية (**prescriptive**)[29] وفي هذا تفرق الأدبيات القاموسية بصفة عامة بين تعريف وصفي وتعريف توجيهي أو مصادِر. وغالبا ما تصاغ التعريفات المصطلحية بشكل تعسفي من منطق أنها متواترة، وخاصة في سياقات التقييس المصطلحية أو في ميدان معيّن. وإذا استندنا إلى شرح

27 . Morconi, p87.
28 . Depecker, Le signe entre signifié et concept,2000, p 90.
29 . Depecker, 2000, p91.

الغايـة الاسـتنتاجية المفهوميـة للتعريـف، يكـون مـن الممكـن أن نقـول إن هـذا التعريـف يعكـس هنـا أيضـا وجهـة (**directionnalité**) تكيـف الملكـة الاسـتنتاجية بالنظـر إلى معيـار الاسـتعمال. يكـون للتعريـف حينئـذ صفـة الوصـف حينـما يكـون قصدُ القامـوس توجيـه الملكـة المعجميـة للمتلقـي نحـو المعيـار، ويكـون للتعريـف صفـة توجهيـة حينـما يرغـب في إبعـاده عـن المعيـار. غـير أن هـذه الثنائيـة التـي يفـترض فيهـا مراعـاة أنـواع التعريفـات المختلفـة لا تبـدو لنـا حصيفـة لفهـم خصوصيـة التعريفـات في علـم المصطلح. وبطبيعـة الحـال، فـإن تعريفـا وصفيـا يصـف شـيئا أو مكانـا، أو اسـتعمال علامـة تُتنـج دائمـا مقامـا توجيهيـا بمجـرد أن تظهـر في القامـوس. وكذلـك ينتُج التعريـف التوجيهـي دائمـا مـن وصـف للاسـتعمال (الاتفاقـي أو الاختـلافي).

إن المتلقـي الـذي يطلـع عـلى القامـوس هـو الـذي يحـدد إلى حـد مـا القيمـة التوجيهيـة، لتعريـف مـا. ويعتـبر التعريـف حينئـذ وصفـا للاسـتعمال (تعريـف وصفـي)، أو لـه وظيفـة تنظيميـة للاسـتعمال (تعريـف توجيهـي) مهـما كان مصـدر الاسـتعمال الموصـوف[30].

أمـا معيـار اتفـاق الاسـتعمالات أو العـدول عـن هـذا المعيـار لأنـه يجعـل غايـة التعريـف في الحالـة الأولى القيـام بتقويـم اتفاقـي للملكات الاسـتنتاجية المفهوميـة، وتكـون غايـة التعريـف في الحالـة الثانيـة القيـام بتقويـم اختـلافي.

خلاصة:

ليسـت نظريـة الملكـة المعجميـة لماركـوني نظريـة للمعنـى ولكنهـا نظريـة للكفـاءة، وهـي تهـدف إلى تبيـين مـا يـدور في المسـتوى المعـرفي حينـما يسـتعمل متكلـم مـا كلمـة. وتكمـن أهميتهـا في كونهـا تسـمح بـشرح المعنـى شرحـا هـو في الوقـت نفسـه تـداولي، ومتغلغـل في الواقـع. إن القيمـة الدلالية لكلمـة تَعُـمَّ بممارسـات المتكلمـين الأكفـاء في علاقتهـم بالعـالم الخارجـي.

30 . Depecker, 2000, p91.

وهـذه الميـزة في المعنـى المؤسـس عـلى الاسـتعمال الاتفاقـي للكلـمات للإحالة عـلى الأشـياء في العـالم تسـمح، بطبيعـة الحـال، بتبني مقاربـة واقعيـة للإحالة بالنظـر إلى أنهـا تَعْتَـبِر المراجـع العلامـات أشـياءً أو سـياقات في الواقـع. ولكنها تسـمح في نفـس الوقـت أن تعتـبر أن مختلـف المجموعـات مـن المتكلمـين بإمكانهـم أن يربطـوا مختلـف المفهـمات بالأشـياء بحسـب سـياق الاسـتعمال.

وفي المقابـل لا يبـدو أنهـا تضـع قيـودا عـلى بنيـة التمثيـلات الذهنيـة. ومـن ثَـمَّ فهـي تشـكل بمـا فيـه الكفايـة إطـارا لمقاربـة تبـدو ملائمـة لوصـف علـم المصطلـح.

ومـن هنـا تبـدو لنـا أطروحـة ماركـوني هامـة مـن جهـات متعـددة. وكـما رأينـا فـإن التفسـير الـذي يعطيـه ماركـوني للقيمـة الدلاليـة للوحـدات المعجميـة يبـدو ملائمـا ليبـين تَشَـكُّل القيمـة الدلاليـة للمصطلحـات ومـن ثـم معناهـا. وبحسـب هـذا التفسـير لا توجـد المعـاني منفصلـة عـن التمثيـلات الذهنيـة للمتكلمـين، وهـي بهـذا تسـمح باسـتيعاب معـاني المصطلحـات بالمفاهيـم، وتسـمح مـن ثـم بتفـادي الثنائيـة بـين المعنـى اللغـوي والمفهـوم الخارجـي بإرجـاع الإثنـين إلى تمثيـلات ذهنيـة محركـة في مختلـف سـياقات اسـتعمال الوحـدات المعجميـة. ويبـدو أن هـذه الأطروحـة تسـمح بتفسـير سـبب تغـير محتـوى المفاهيـم، ومـن ثَـمَّ لمـاذا يثـير كل نشـاط تعريفـي مسـألة انتقـاء المعلومـات.

ويبـدو في المقابـل أنهـا تربـط الغايـة التبليغيـة لمداخـل المعجـم، وبصفـة أخـص كل حقـل لمدخـل (بمـا في ذلـك التعريـف)، بإحـدى الملكتـين المعْرفيتـين (الاسـتنتاجية والإحاليـة) اللتـين حددهـما ماركـوني. وتسـمح هـذه العلاقـات بفهـم كيـف يمـلأ القامـوس هـذه الغايـة التبليغيـة، ومـا هـي الوظيفـة الخاصـة التـي يؤديهـا التعريـف في المسـتوى المعـرفي.

ويسمح ربط حقول المدخل بالغايات بإبراز ما يميّز التعريفات عن بعض الأنواع من الإجابات التي يعطيها مدخل قاموس للسؤال «ما هو س ؟» ويسمح فهم هذا التقسيم لهذه الأدوار في تحقيق الغاية التبليغية للقواميس ببناء فرضيات حول تنظيم التمثيلات الذهنية التي تحكم التعريف.

وخلاصة القول، أن اعتبار غاية التعريفات هو تقويم لنوع من الملكة المعجمية يسمح بإعطاء تفسير بسيط للآليات المستخدمةحينما نعزو للتعريفات طابعا وصفيا أو توجيهيا.

قائمة المراجع :

1. **Cabre Maria Teresa**, La Terminologie, Théorie Méthode et Application, PU Ottawa, Canada. 1998.

2. **Class André**, les Problèmes de Définition en Lexicographie et Terminologie, Paris, 2003.

3. **De Besse Bruno**, Chapitre 2, Aspects Cognitifs, Notes Cours, Université de Genève, 1996

4. **Debove Josette Rey**, Etude Linguistique des Dictionnaires Français Contemporains Mouton, the Hague, paris, 1971.

5. **DepeckerLoic**, le Signe entre Signifié et Concept,press universitaire de lyon, 2000.

6. **FABER Pamla**, semantic relation, dynamicity and terminology Knowledge bases, In language studies, 2009.

7. **Marconi Diégo**, Lexical Competence, The MIT press, 1997.

8. **Martin Robert**, la Définition Naturelle, actes du colloque la définition, Centre d études du lexique libraire Larousse, Paris, 1990.

9. **Reboul Anne**, “Words, Concepts, Mental Representations and Other Biological Categories”, dans: The Lexicon-Encyclopedia Interface, éd. par Bert Peeters, Elsevier. Amsterdam, 2000.

10. **Rey Alain**, l‹impossible Définition” le Lexique Images et Modèles, du Dictionnaire a la Lexicologie, Armand colin, paris, 1997.

11. **Rey-Debove**, **Josette**: étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Mouton, le Hague, paris, 1976.

12. **Sager**, A Pratical Course, in Terminology Processing, john Benjamin, Amsterdam, Philadelphia, 1990



بقلم د/ مصطفى فاسي

الرحلة في كتاب مدينة الضباب ومدن أخرى

يتألف كتاب «في مدينة الضباب ومدن أخرى» (منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، ط1، 2003) من مقدمة وأربعة عشر عنوانا.

وإذا كان عنوان الكتاب يوحي بأن محتواه هو تصوير «رحلات» قام بها الدكتور عبد الله ركيبي إلى مجموعة من المدن من بينها مدينة لندن، وهو أمر صحيح، فإن هذه الرحلات ليست مجرد وصف يقدمه المؤلف من الخارج، أي بحياد عما يقدمه، فشخصية المؤلف موجودة بقوة في جميع نصوصه وفقراته. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنه يجوز لنا أن نعتبر هذه الرحلات رحلات ثقافية. ومن تم يمكن أن نقول إن هذا الكتاب هو رحلة في الثقافة، أو بمعنى آخر في الثقافة الحضارية، ونعني بذلك طرح موضوع الثقافة والحضارة بين الشرق والغرب، من خلال الرحلة.

وقبل أن نستعرض محتوى الرحلات التي قام بها الدكتور ركيبي إلى مجموعة العواصم والمدن التي زارها، لابد أن نعرج على جانب مهم في الكتاب، وهو المتعلق بشخصية المؤلف نفسه.

فنحن من خلال إشارات خفيفة ومن خلال فقرات متفرقة، متفاوتة الحجم والأهمية نستطيع استخراج صورة، ولو تقريبية عن جوانب من شخصية المؤلف الدكتور ركيبي.

ولاشـك أن الصفـة الأولى التـي تفـرض نفسـها علينـا ونحـن نطالـع صفحـات الكتـاب هـي «قـوة الإرادة» التـي كان يتمتـع بهـا د/ ركيبـي، وأفضل مثال على ذلك إصراره على تعلم اللغة الإنجليزية، ولو في كبره. وقـد اعتـبر الأمـر تحديـا خاصـا منـه.

وإذا كان قـد أشـار إلى أن تعلـم الإنجليزيـة كان دائمـا هاجسـا يشـغله، فـإن السـبب المبـاشر الـذي جعلـه يصمـم تصميـما قاطعـا عـلى خـوض غـمار هـذا الأمـر يرجـع إلى مـا يمكـن أن نسـميه حـادث مانيـلا. عندمـا وجـد نفسـه أمـام موظـف استعلامات الفنـدق مثـل الأبكـم لأنـه لا يعـرف الإنجليزيـة مـما جعلـه، وهـو الأسـتاذ الجامعـي والكاتـب - يسـتعين بأديـب آخـر للتفاهـم مـع هـذا الموظـف، مـن الواضـح أن هـذا الموقـف كان لـه تأثـيره القـوي في نفسـه «تضاءلـت شـخصيتي، نسـيت مكانتي كأسـتاذ وكاتب وفكـرت في وضعـي الحـرج في تلـك اللحظـة وتصبـب العـرق مـن جبينـي وأنـا أسـمع ترجمـة الكلمـة المطلوبـة» (مدينـة الضبـاب، ص 25).

وهـو في تلـك اللحظـة يـزداد سـخطا عـلى فرنسـا التـي عملـت عـلى فـرض لغتهـا عـلى الجزائريـين حارمـة إياهـم مـن لغتهـم العربيـة، وموحيـة لهـم بـأن لغتهـا هـي أهـم اللغـات، والحقيقـة أن الإنجليزيـة هـي اللغـة الأولى في العـالم. ويضيـف أنـه بعـد ذلـك الموقـف فقـط فهـم «لمـاذا لا يشـعر بالغربـة أولئـك الذيـن يدافعـون عـن الفرنسـية في بلادنـا لأنهـم لم يسـافروا أو يسـيحوا في العـالم الفسـيح الـذي يتحـدث الإنجليزيـة» (مدينـة الضبـاب. 25).

فالعالم بالنسبة إلى بعض الجزائريين هو باريس وحدها.

وهكـذا، فالتحـدي والصـبر والإرادة القويـة، هـو مـا جعلـه لا يكتفـي فقـط بتعلـم اللغـة الإنجليزيـة، ولكـن يتعـدى ذلـك أيضـا إلى البحـث بهـا رغـم الصعوبـة الكبـيرة، فـكان كتـاب «الجزائـر في عيـون الرحالـة الإنجليـز» نتيجـة تعلمـه هـذه اللغـة التـي أحبهـا وقدرهـا، ونتيجـة عامـين مـن التفـرغ قضاهـما في بريطانيـا يبحـث ويجمـع المراجـع المتعلقـة بالموضـوع، فكانـت

الحصيلة من هذه المراجع -كما يقول كبيرة «أظن أنه لا يوجد من يملك مثلها حتى من الإنجليز أنفسهم» (مدينة الضباب 61).

وقد خرج من لندن التي يحبها، ومن التفرغ للبحث «بهذا الكتاب لعله يفيد الناس ويخدم التاريخ الوطني» (مدينة الضباب..152).

وهو الذي أشار من قبل إلى الفراغ الموجود بالنسبة إلى دراسة أو ترجمة الرحلات المكتوبة عن الجزائر باللغة الإنجليزية. فهو إذن بتأليفه هذا الكتاب يسد فراغا كبيرا في هذا المجال.

هذا جانب من جوانب شخصية الدكتور عبد الله ركيبي، وهو المتمثل في طبيعة هذه الشخصية الجادة، الصارمة، المتحدية، المكافحة منذ طفولته الأولى إلى أواخر حياته.

ويثير الكتاب جوانب أخرى من شخصية د/ ركيبي يجب التطرق إليها لأهميتها في تقديم مزيد من تعميق التعرف على هذه الشخصية الفذة، فبالرغم من أن هذه الشخصية واضحة في صراحتها، ومباشرتها وتلقائيتها وصدقها الخ... فإن هنالك إشارات في الكتاب لها أهميتها في استكمال صورتها. من بين ذلك مثلا ذكره أن هوايته المفضلة في التسلية هي لعبة الشطرنج، التي كان وهو في لندن يلعبها مع آلة خاصة بذلك، بحيث يقضي وقتا طويلا في أحد المتاجر الكبيرة متحديا تلك الآلة، مع العلم أن أول عهده بهذه اللعبة يرجع إلى شبابه الأول. وهو معتقل بمدينة آفلو سنة 1956 حيث كان يلعبها مع أحد أصدقائه هو عبد القادر المنفي مثله بهذه المدينة، وقد كانت تهمة النفي ممارسة تعليم العربية بمدرسة بناها المواطنون بمنطقة ندرومة بأموالهم الخاصة.

ولا يجب أن يخفى علينا معنى تفضيل هذه الهواية على غيرها، فهي معروفة بأنها تعتمد على الذكاء والتركيز، ويمكن اعتبارها لعبة السياسيين والمثقفين الخ..

ومـن بـين المواقـف -أيضـا- التـي تـدل عـلى طبيعـة شـخصية د/ ركيبـي مـا رواه وهـو في مانيـلا -عـن رفضـه الاصطفـاف مـع المصطفـين مـن الكتـاب والأدبـاء لتسـلم كتـاب الرئيـس الفلبينـي ماركـوس بإهدائـه، هـذا الكتـاب الـذي يحـكي عـن سـيرته الذاتيـة وعـن نظـام حكمـه هـذا البلـد، مـع العلـم أنـه «رجـل يحكـم بـلاده بالحديـد والنـار» (في مدينـة الضبـاب، 27)، كـما رفـض السـفر في جولـة سـياحية إلى الجزيـرة التـي ولـدت فيهـا السـيدة ماركـوس» التـي قيـل أنهـا تملـك أسـهما في الفنـدق الضخـم المخصص للضيـوف.

وقـد أبـدى - عـلى عكـس ذلـك- رغبتـه في التعـرف عـلى الوجـه الآخـر لمانيـلا، وكان لـه ذلـك عندمـا رافقـه مجموعـة مـن الأدبـاء الفلبينيـين ذوي الحـس الشـعبي، وهنـاك رأى «البـؤس بعينـه والفقـر المدقـع في هـذا الوجـه المظلـم مـن المدينـة...» (في مدينـة الضبـاب ..30) كـما رأى «الأكواخ الخشـبية متناثـرة بـل متلاصقـة يسـكنها بـشر لا تسـتطيع إدراك ملامحهـم بدقـة..» (في مدينـة الضبـاب 30).

ولابـد مـن الإشـارة إلى أن هـذا الموقـف من الدكتـور ركيبي (عـدم الانخداع بالوجـه الـبراق للمدينـة، والرغبـة في الاطـلاع عـلى الحقيقـة كلهـا) هـو مـن الأمـور -كـما يبـدو لي- التـي كانـت لا تفوتـه أبـدا، وهـو الخبـير المجـرب.. وأشـهد أننـي عندمـا سـافرت معـه إلى المجـر سـنة 1975، وبعـد زياراتنـا الكثـيرة للمعـالم المشـهورة والأماكـن الجميلـة برفقـة مرافقنـا المجـري»، في هـذه الزيـارات، مـع ضرورة الإشـارة إلى الترحيـب الـذي كنـا نحظـى بـه في كل زيـارة، فـإن الدكتـور ركيبـي اقـترح عـلي ذات مسـاء «غـير مبرمـج» أن نبحـث بأنفسـنا عـن حـي ذي طابـع شـعبي، ففعلنـا وجلسـنا في مقهـى عـادي مـن المقاهـي التـي يؤمهـا بسـطاء المجتمـع، وعشـنا سـويعة وسـط هـؤلاء وهرجهـم ومرجهـم، وإن كانـت اللغـة قـد حرمتنـا مـن التواصـل معهـم، وإن تـم التواصـل مـع شـاب أردني يعيـش في المجـر عرفنـا مـن سـحنتنا فسـلم

وجلس معنا عدة دقائق، حدثنا فيها عن هموم العرب ومشاكلهم أكثر من حديثه عن المجريين، وإن كان من الواضح - على كل حال- أن المجر تختلف اختلافا كليا في طبيعتها وطبيعة سكانها ..الخ .. عن الفليبين.

ونحن بصدد الحديث عن طبيعة شخصية الدكتور ركيبي، لابد من الإشارة إلى دقته في احترام المواعيد، والوقت، «ففي الغالب أصل قبل الوقت المحدد بربع ساعة» (في مدينة الضباب، 34) كما يقول.

وقد روى لي بهذا الصدد أنه عندما كان يعيش في إحدى العواصم العربية قد قطع علاقته بأحد معارفه من أهل البلد بسبب أن هذا تهاون في موعد كان قد حدده معه، وعندما التقاه ونبهه إلى عدم الحضور في الموعد، أجاب وهو يضحك بشكل يدل على نوع من الاستخفاف وعدم الجدية..

وللأطفال في نفس الدكتور ركيبي وحياته موقع هام،

وهو يشير أثناء الرحلة الطويلة إلى الاتحاد السوفياتي سنة 1974 إلى الطفل الجزائري الذي جعل ركاب الطائرة ينشغلون به بسبب خفة روحه وغنائه بمختلف اللغات مما جعل منه تسلية جميلة لهم.

وهو ينطلق في موضع آخر من الكتاب من الحديث عن حركة حفيده الصغير أمين ليتطرق إلى موضوع «اهتمام الألمان بل معظم الأوربيين بالطفل، فهو لديهم ملك غير متوج» (في مدينة الضباب. 178/ 179).

ويستطرد لكي يتحدث عما توفره هذه المجتمعات المتطورة للطفل من ألعاب ووسائل وأجواء.. ثم لا ينسى أن يقارن ذلك كله بما عندنا «وطريقتنا في التربية تبدو قاسية إلى أبعد الحدود لا في البيت فحسب بل في المدرسة وفي الشارع وفي كل مكان تماما مثلما يتعرض له المواطن

مـن ألـوان القمـع في العمـل وفي الحيـاة بوجـه عـام» (في مدينـة الضبـاب.. 180).

ولنلاحـظ الإشـارة الصائبـة إلى هـذا الربـط المنطقـي بـين مـا يتعـرض لـه الطفـل في مجتمعنـا. ومـا يتعـرض لـه المواطـن بصفـة عامـة، مـع العلـم أن الجزائـري في الخـارج هـو غـيره في داخـل الوطـن، وذلـك لأن «الداخـل يقهـره» (في مدينـة الضبـاب.. 120).

ولـن نغـادر جانـب مـا يتعلـق بطبيعـة شـخصية الدكتـور عبـد اللـه ركيبـي قبـل أن نعـرج عـلى مسـألتين طريفتـين وردتـا في كتابـه تـدلان عـلى لطفـه وخفـة روحـه المعـروف بهـما عـلى كل حـال.

الأولى حدثـت بمناسـبة رحلتـه إلى الاتحـاد السـوفياتي عـام 1974 فقـد كان هـو مدعـوا لحضـور الاحتفـال بتأسـيس اتحـاد الكتـاب السـوفيات وكان معظـم المسـافرين بالطائـرة طلبـة جزائريـين، وبسـبب كونـه مدعـوا فقـد كان في المطـار مـن ينتظـره، فنـودي عـلى اسـمه دون المـرور بالإجـراءات العاديـة التـي يتطلبهـا الدخـول.. يقـول د/ ركيبـي: «حـين هممـت بتلبيـة النـداء صافـح أذني تعليـق ضاحـك مـن أحـد الطلبـة الجزائريـين يقـول: هـذا عنـده الأكتـاف..؟ وضحكـت للنكتـة اللاذعـة « (في مدينـة الضبـاب. 212).

أمـا المسـألة الثانيـة، فهـي المتعلقـة بحساسـيته مـن الريـش، يقـول: «مـن المفارقـات الغريبـة أن لـدي حساسـية مـن ريـش الطيـور فلـو وضعـت رأسي عـلى وسـادة بداخلهـا الريـش يطـير النـوم مـن عينـي وأصبـح في غايـة الضيـق والتوتـر» (في مدينـة الضبـاب.. 138).

وهـو الأمـر الـذي حـدث لـه بحضـوري في بودابسـت، فقـد كنـت أظـن أنـه سـينام نومـا مريحـا وعميقـا بعـد تعـب السـفر الطويـل انطلاقـا مـن الجزائـر ومـرورا بباريـس خاصـة وأن فنـدق «روايـال» الـذي كنـا نسـكنه كان فندقـا فخـما ومريحـا، إلا أننـي وجدتـه في الصبـاح متعبـا يشـكو مـن عـدم

النـوم، وقـد حـكى لي أنـه لم يتفطـن إلى السـبب في ذلـك إلا في آخـر الليـل، عندمـا عـرف أن المخـدة كانـت محشـوة بالريـش، وعـلى كل حـال فقـد عوض النـوم في الليلـة التاليـة عندمـا اسـتبدلت هـذه المخـدة بأخـرى محشـوة بالقطـن. وهاهـو يعلـق عـلى الأمـر بقولـه «أمـر مضحـك فعـلا، فالنـاس عـادة يتمنـون النـوم عـلى فـراش مـن الريـش وهـو دليـل عـلى الرفاهيـة والـترف وأنـا أتشـاءم منـه حتـى بـت أسـال دائمـا عـن نـوع الوسـادة» (في مدينـة الضبـاب.. 138).

وإضافـة إلى كل مـا ذكرنـاه مـن الأمـور المتعلقـة بطبيعـة هـذه الشـخصية السـمحة، ولمزيـد مـن إلقـاء الضـوء عليهـا وعلى عمـق الطابـع الإنسـاني الذي تتميـز بـه، فإنـه لابـد مـن التطـرق لجانـب هـام في هـذه الشـخصية، لأنـه مكـون أسـاسي مـن مكوناتهـا وهـو جانـب الصداقـة.

فالصداقـة عنـد الدكتـور عبـد اللـه ركيبـي تتسـم بالتقديـس، وهـو يشـيد بهـا كثـيرا، فهـو يشـير في أكـثر مـن موضـع في الكتـاب إلى اعتـزازه بصدقـات اكتسـبها عـبر عـشرات السـنين ويرجـع بعضهـا إلى حـوالي نصـف قـرن. وقـد كانـت هـذه الصداقـات ثمـرة لقـاءات أحيانـا عابـرة وأحيانـا أخـرى، ثمـرة معايشـة، أو زمالـة مـر بهـا في أزمنـة وأمكنـة مختلفـة.

ومـن بـين أهـم الأصدقـاء الذيـن خصـص لهـم صفحـات مـن كتابـه، الأديـب المـصري القـاص فـاروق منيـب، الـذي عرفـه أولا في القاهـرة وذلـك سـنة 1961، والـذي يصفـه بقولـه «شـاب ضخـم الجسـم في رأسـه صلـع لا تخطئـه العـين، ملامحـه تنبـئ بأنـه ينحـدر مـن ريـف مـصر» (في مدينـة الضبـاب 39).

ويذكـر أنـه حـين التقـى بـه لأول مـرة في الجامعـة وعـرف أنـه مـن الجزائـر، تهللـت أسـارير وجهـه وعـبر عـن فرحتـه بلقائـه. وهـا هـي المصادفـة قـد جعلتـه يلتقـي بـه مـرة أخـرى بعـد أكـثر مـن ثلاثـين سـنة

مـن اللقـاء الأول، ولكـن هـذه المـرة في لنـدن وقـد جـاء إليهـا د/عبـد اللـه ركيبـي في منحـة دراسـية، بينـما حـضر إليهـا فـاروق منيـب للعـلاج مـن مـرض «الفشـل الكلـوي». وقـد أشـاد الدكتـور ركيبـي بهـذا الرجـل وبأخلاقـه الرفيعـة، وكفاحـه في الحيـاة، وإقبالـه عليهـا حتـى في أشـد الظـروف قسـاوة: «كنـت أعجـب مـن نضالـه المسـتميت ضـد المـرض ومحاولتـه التمسـك بالحيـاة، كان ينـشر المقـالات والقصـص في الصحافـة العربيـة بالمهجر ويراسـل صحفـا مصريـة وكانـت زوجتـه تعمـل أيضـا في الميـدان نفسـه ويكافحـان معـا كي يسـتطيعا العيـش في بلـد يتطلـب إمكانـات ماديـة كبـيرة» (في مدينـة الضبــاب.. 46- 47).

أشـاد الدكتـور ركيبـي بقـوة شـخصية هـذا الرجـل وقدرتـه عـلى مجابهـة الحيـاة، وتحملـه المـرض في الوقـت نفسـه» كان صـبره يتجـلى في بقائـه أكـثر مـن أربـع سـاعات عـلى هـذا الوضـع (عنـد خضوعـه لآلـة تصفيـة الـدم) دون أن يتذمـر أو يتأفـف بـل عـلى العكـس كان يلقـي بالنكـت كعادتـه الواحـدة تلـو الأخـرى واعتـبر أن مـا أصابـه قضـاء وقـدر ولكنـه كان يلقـي باللـوم عـلى الفقـر الـذي يعـاني منـه سـكان الريـف وهـو واحـد منهـم، فقـد غـزت جسـده «البلهارسـيا» وهـو صغـير وسـببت لـه كل مـا عـانى منـه» (في مدينـة الضبـاب ..47).

وإذا كان هنـاك شيء تـألم منـه فـاروق منيـت وشـكا منـه لصديقـه د/ ركيبـي فهـو نسـيان بعـض الأصدقـاء لـه، وإن كان في الوقـت نفسـه يشـيد بأصدقـاء آخريـن لم ينسـوه. «مقـدرا وفاءهـم لأنـه هـو نفسـه كان وفيـا في صداقتـه وفي وده ومحبتـه» (في مدينـة الضبـاب..48).

لم يكسـب الدكتـور ركيبـي في القاهـرة صداقـة فـاروق منيـب وحـده، ولكـن هـذا عرفـه عـلى أسـاتذة وأدبـاء آخريـن ظـل يعتـز بصداقتهـم طـوال حياتـه مـن بينهـم، عبـد القـادر القـط، وأنـور المعـداوي، وعبـد المحسـن

طـه بـدر، ورجـاء النقـاش مـن مـصر، وإبراهيـم الحضرمـي مـن اليمـن. «الـذي سـجنه إمـام اليمـن ثمـاني سـنوات قضاهـا في الأشـغال الشـاقة مقيـدا بالسلاسـل حتـى أنقـذه الرئيـس الراحـل عبـد النـاصر فتدخـل لإطـلاق سراحــه» (في مدينــة الضبــاب..40).

ويعتـز الدكتـور ركيبـي بعـد ذلـك بتعرفـه في القاهـرة عـلى «أسـاتذة أجـلاء» مـن أمثـال عبـد العزيـز الأهـواني، ومحمـد شـكري عيـاد، وعبـد الحميـد يونـس، والأسـتاذة المعروفـة التـي أشرفـت عليـه في الدكتـوراه سـهير قلـماوي، ثـم شـوقي ضيـف، وعبـد المنعـم تليمـة، وأحمـد مـرسي (أنظـر في مدينــة الضبــاب.. 43).

وفي القاهـرة تعـرف أيضـا عـلى مجموعـة هامـة مـن الطلبـة الجزائريـين وربطتـه بهـم صداقـة متينـة، وقـد صار بعضهـم أسـاتذة معروفين، أو دارسـين مرموقـين، أو أصحـاب مناصـب في الإدارة، الـخ.. ومـن بينهـم: أبـو القاسـم سـعد اللـه، ومحمـد طالـب، ومحمـد بلعيـد، ومحمـد الصغـير الأخـضري، وعبـد القـادر حليمـي، ومحمـد العـربي ولـد خليفـة، ومحـي الديـن عميمـور، وعبـد القـادر نـور، وعـمار طالبـي، وجـمال قنـان، والجنيـدي خليفـة، وعبـود عليـوش، والطاهـر حمـروني الـخ.. (أنظـر في مدينـة الضبـاب..44).

ونحـن نقـرأ كتابـه تشـعر أن الدكتـور ركيبـي يعتـز أيمـا اعتـزاز بهـذه الصداقـات التـي أقامهـا مـع هـؤلاء الأسـاتذة والأدبـاء وغيرهـم في مختلـف المـدن والبقـع التـي زارهـا أو عـاش فيهـا.

وإذا كانـت القاهـرة، وهـي المدينـة السـاحرة -كـما يقـول عنهـا- مـن بـين هـذه المـدن والبقـع هـي التـي نالـت حصـة الأسـد في هـذا الموضـوع بسـبب كونهـا تمثـل سـنوات الدراسـة الجامعيـة، أي سـنوات التفتـح عـلى الأدب والمعرفـة والثقافـة والحيـاة، فـإن الدكتـور ركيبـي لا يهمـل ذكـر صداقـات أخـرى في الـشرق والغـرب.

ففـي لنـدن تعـرف على أسـاتذة عـرب كانـوا يقومـون بتدريس اللغـة العربية للإنجليـز، وقـد عقد «صداقـات كثيرة معهـم» (في مدينة الضبـاب 58).

ومــن بــين مــن تعــرف عليهــم هنــاك أيضــا صــلاح باخشــوين مــن السـعودية، وعبـد المجيـد فريـد الـذي اشـتغل مـع الرئيـس جـمال عبـد النـاصر، وخلـدون الشـمعة الناقـد السـوري المعـروف، والأسـتاذ مصطفـى بـدوي وسـلمى حـضراء الجيـوسي الـخ.. كـما لا ينـسى أنـه التقـى في انكلـترا مصطفـى صـواق، و«الصديـق الـودود محمـد العـربي ولـد خليفـة» (في مدينة الضبـاب.. 142) الـذي يصفـه بأنـه «مـن المدافعـين عـن الهويـة الوطنيـة وثوابتهـا بجـرأة وشـجاعة نادرتـين، وقلمـه جـاد لا يشـق لـه غبـار» (في مدينة الضبـاب 143) وقـد حـكى لـه عـن الانتخابـات الأخـيرة (..........) «حكايـات كثـيرة شـاهدها أثنـاء تلـك التجربـة وهـي حكايـات مؤسـفة ومضحكـة في الوقـت نفسـه (في مدينـة الضبـاب... 144).

كـما تعـرف مـن خـلال مشروعـه الخـاص بتأليـف كتـاب عـن الرحالـة الإنجليـز إلى الجزائـر عـلى «الصديـق الدكتـور بودنهـام» الـذي أشـاد كثـيرا بوقوفـه معـه، ومسـاعدته في البحـث عـن المراجـع التـي يحتـاج إليهـا.

وفي دمشـق التـي يقـول عنهـا بـأن «العـربي لا يشـعر إطلاقـا بالغربـة فيهـا لأن العروبـة عريقـة عراقـة العـرب في هـذه الديـار (في مدينـة الضبـاب.. 68) والتـي زارهـا مـرارا قبـل أن يتـولى فيهـا منصـب وزيـر مفـوض مكلـف بالثقافـة بالسـفارة الجزائريـة، ثـم سـفير للجزائـر لـدى سـورية، يعتـز د/ ركيبـي بصداقتـه لمجموعـة مـن الأسـاتذة مثـل: عمـر مـوسى باشـا، وإحسـان النــص، وهشــام صفــدي، ومحمــود الربــداوي، وبديــع الكســم، واســعد الدرقـاوي، وشـكري فيصـل. كـما عـاد منهـا بصداقـة بعـض أعضـاء السـفارة الجزائريـة مـن بينهـم عـلى الخصـوص السـفير عبـد القـادر بـن قـاسي، والطيـب سـعدي، والسـعيد قصـار.

هكذا يشعرنا الدكتور عبد الله ركيبي أن أجمل ما اكتسبه من تلك المدن والبلدان التي زارها أو عاش فيها -بالإضافة إلى ما استفاده منها من علم ومعرفة واطلاع- هي تلك الصداقات الغالية على قلبه، والتي ظل طوال حياته يعتز بها، ويوليها كثيرا من التقدير.

هذا عنصر هام من العناصر المكونة لهذا الكتاب، وهو يزيدنا معرفة بمدى ما يتمتع به مؤلفه من حس ثقافي عميق، ومشاعر إنسانية وأخلاقية عرف بها.

ولذلك فإننا نعتقد أن «الرحلة» في هذا الكتاب ليست رحلة إلى تلك المدن والعواصم والبلدان، فحسب، التي خصها المؤلف بفصوله بل هي رحلة في ذات المؤلف، وداخل أعماق شخصيته.

وإذا كان ما مر بنا من صفحات يدل على هذا الأمر فإن ماسيلي من صفحات أخرى سيزيده تأكيدا، ومن بين ما يدل على ذلك غلبة الحس الثقافي لديه، وإحساسه بالطبيعة وجمالها وبروز الروح الوطنية، وكذلك القومية عنده.. الخ..

فالعنصر الثقافي، أو بالأحرى الثقافي الحضاري هو العنصر الغالب في الكتاب كله من بدايته حتى نهايته، إلى درجة إحساسنا بأن د/ ركيبي وهو يقوم بهذه الزيارات لم يكن يترك نفسه تسرح على سجيتها، فترتاح وتتمتع بهذه الزيارات، ولكنه كان يجعل الهم الثقافي دائما هو الغالب، هو المسيطر، هو الهدف.. أو هو المتعة الحقيقية.

فها هو -مثلا- يقول لنا في فصل «مع الأسرة في لندن» «الهدف ليس التجوال بقدر ما هو المعرفة والتثقيف» (في مدينة الضباب.. 84) وها هو يضيف بعد قليل محددا موضوع هذه المعرفة والتثقيف «ليعرفوا (أي أفراد الأسرة) المجتمع الانجليزي عن قرب بتقاليده وعراقته، والتعرف على الحضارة الأوربية على حقيقتها»)في مدينة الضباب. 84/ 85)

وبالفعل فإننا عندما نعود إلى تتبع المعالم والمؤسسات والمواقع، التي زارها، سواء في هذه الزيارة أم غيرها، نجده قد طبق ذلك بكل صرامة وحزم.

ونحن نعثر في أكثر من موضع من كتابه على عرض مفصل لأسماء هذه المعالم والمؤسسات والمواقع، والتي من بينها في لندن متحف الشمع الخاص بالشخصيات المعروفة، وجامعة لندن، وهايد بارك التي يهاجم فيها الخطباء من يريدون وما يريدون دون أن يخافوا «عقابا بالسجن أو الملاحقة أو بغير ذلك من الأساليب المعروفة في عالمنا نحن بكل أسف» (في مدينة الضباب...130) فبريطانيا معروفة بعدالتها، وهي «أم الديمقراطية في العالم، ويكفي أن نعرف أن قانون فرض حزام الأمن قد نوقش في برلمانها مدة عامين كاملين، ثم ساحة البيكاديللي، وساحة الطرف الأغر، ذات التسمية العربية -كما هو واضح- التي تعج بالحمام المستأنس بالإنسان.. وكذلك حضور تبديل الحرس الملكي، وهو من التقاليد المثيرة للاهتمام، ومن «المعروف عن الإنجليز أنهم يحافظون على تقاليدهم التي يتوارثونها أبا عن جد» (في مدينة الضباب.. 94). وساعة بيغ بن، ومبنى البرلمان، ومبنى بي، بي، سي، ونهر التايمز، والمسجد الجامع، وحديقة ريجنت بارك، والمكتبات العامة.

«فالثقافة هنا – كما يقول- مثل الهواء يتنفسها الناس أينما اتجهوا» (في مدينة الضباب..96).

وقد لفتت انتباهه -مثلا- رسوم منحوتة على جدار، فلما قرأ ما كتب عنها وجد أنها تمثل «ست شخصيات ظهرت في روايات الأديب الإنجليزي المعروف تشارلز ديكنز» (في مدينة الضباب.. 151) نحتها أحد الفنانين عام 1860، وهو يعلق على هذا بقوله «هذا هو الفرق بين الشعوب والأمم، بين من يقدر العبقرية ومن يدفنها وهي حية وقد لا

يعرفها ولا يعرف ما قدمت من إبداع وعلم وفن» (في مدينة الضباب.. 152).

وقد لاحظ في زياراته الأخيرة ظهور مواضيع جديدة عند خطباء الهايد بارك، في الدين والسياسة، مثل موضوع فلسطين. ومحمد الذرة، كما لاحظ أن من يدافع عن الصهيونية لم يعد له جمهور كالسابق، كما لاحظ اهتماما زائدا بالحيوان.

وإذا كان عنصر الثقافة هو العنصر الغالب على مختلف «رحلات» هذا الكتاب فإن حضور هذا العنصر في فصل «على ضفاف الدانوب» كان أكثر بروزا، ربما بسبب أن الرحلة التي يقدمها هذا الفصل كانت بدعوة من اتحاد كتاب المجر، مما جعل برنامج الزيارة يرتكز أساسا على الجانب الثقافي.

ذكر الدكتور ركيبي في بداية الفصل أن الوفد كان يتكون منه ومن كاتب شاب –آنذاك- هو مصطفى فاسي، وهذا «بناء على اقتراح من أعضاء الهيئة الإدارية للاتحاد» (في مدينة الضباب. 197). القاضي بأن يتضمن كل وفد للكتاب مسافر إلى الخارج أديبا شابا، وقد طبقت هذه السياسة بشكل جعل كثيرا من الأدباء الشباب يستفيدون من هذه الأسفار التي أتاحت لهم فرصا ممتازة لتعميق تجاربهم عن طريق زيارة البلدان المختلفة والاحتكاك بأدبائها ومثقفيها...

وقد صور الكاتب إعجابه بهذا البلد الجميل مشيرا أولا إلى المرارة التي مازال الشعب المجري يشعر بها بسبب «الإنزال السوفياتي» سنة 1956 عند تمرد المنشق يانوس كادار، ثم متطرقا بعد ذلك إلى غنى هذا البلد ثقافيا. وقد برز ذلك من خلال أمور كثيرة من بينها، نشاط اتحاد الكتاب ولجانه المختلفة الذي كان يستقبل –كما قيل لنا أثناء الزيارة- حوالي ألف وفد أجنبي في السنة. ومن بينها المتاحف المتنوعة

الكثيرة، والمجلات المتخصصة، والمكتبات، ومن ذلك أيضا الاهتمام الكبير بالرسم والفن التشكيلي بصفة عامة، وعلمنا أيضا بظاهرة انتشار الشعر على نطاق واسع وخاصة لدى الشباب، فـ «المجر تأتي في هذا المجال (الشعر) في المقام الأول بالنسبة للعالم الغربي» (في مدينة الضباب..205) وهناك مقولة مشهورة لدى المجريين مضمونها أن «في كل كيلومتر مربع ببلدهم يوجد شاعر» (في مدينة الضباب.. 205) ولم ينس الكاتب ذكر مجموعة من الفنانين والأدباء بأسمائهم.

ولاشك أن من بين أهم أسباب هذا الازدهار في مجال الثقافة والأدب والفن، هو الاستقرار، واستتباب الأمن في البلد، مما جعله يقطع أشواطا كبيرة في طريق التطور، ويكفي للدلالة على هذا التطور الحضاري أن نشير إلى أننا بقينا أسبوعا كاملا في بودابست لم نر فيه شرطيا واحدا وقد ذكرت ذلك مرة للدكتور ركيبي ونحن نسير في الشارع، ثم وقفنا أمام الضوء الأحمر مع المشاة، وإذا الدكتور ركيبي ينبهني إلى كلب صغير(كانيش) غير مربوط، وقد وقف مع الواقفين حتى إذا اشتعل الضوء الأخضر، سار معهم يجتاز الطريق، فعلق على ذلك إجابة على تساؤلي عن عدم وجود شرطة تنظم الناس أو تحكمهم بقوله «أرأيت؟ إنهم لا يحتاجون إلى شرطة ولا حتى شرطة مرور، فحتى الكلب يحترم القانون ويعرفه» (في مدينة الضباب.. 199/ 200).

في هذا البلد يرى الزائر مظاهر الثقافة في كل شيء، وفي كل مكان، في المباني التاريخية المنتشرة، وفي المتاحف التي تنال اهتماما عظيما، وفي الموسيقى الراقية التي تعمل على الارتفاع بالأذواق، وفي انتشار الكتاب والمجلة.. الخ.. وفي مستوى البشر.

وكانت الرحلة إلى الاتحاد السوفياتي «وعلى ضفاف الفولقا» التي كتبها – كما قال- عن طريق الذاكرة بعد سنوات من تاريخ القيام بها

سنة 1974 شبيهة بالرحلة إلى المجر، وذلك بمناسبة دعوته للمشاركة في الذكرى الأربعين لتأسيس اتحاد الكتاب السوفيات.

وهو يذكر في البداية بما كان يتمتع به الاتحاد السوفياتي آنذاك (أثناء القيام بالرحلة) على عكس ما صار عليه اليوم (أثناء كتابتها). وإن كان يرى أن روسيا ما زال لها –بالرغم من كل شيء- وزنها، وقيمتها الحضارية.

كانت هذه الرحلة شبيهة بالرحلة إلى المجر بسبب صبغتها الثقافية الغالبة، ومثلما كانت الرحلة إلى المجر بدعوة من اتحاد الكتاب، فكذلك هذه، إلا أن الرحلة إلى الاتحاد السوفياتي كانت بمناسبة كبيرة هي الاحتفال بالذكرى الأربعين لتأسيس اتحاد الكتاب السوفيات سنة 1934، فهي ليست مجرد رحلة لتبادل الزيارات كما كان الأمر مع الرحلة إلى المجر، ولكنها كانت رحلة لحضور الاحتفال بهذه الذكرى الذي لم يكن مجرد احتفال عادي، ولكنه كان مهرجانا كبيرا، يقول عنه الدكتور ركيبي أنه لم يشهد له مثيلا في دنيا الأدب، ثم إن هذا المهرجان قد ذكره بالكاتب الكبير مكسيم غوركي مؤسس اتحاد الكتاب، هذا الكاتب العظيم الذي أبدى إعجابه الشديد به، وبأعماله الأدبية. والذي ظلت روحه –كما قال- تخيم على أجواء المهرجان. وهو الأديب العظيم الذي قال عنه أناتول فرانس «إن غوركي لا ينتمي إلى روسيا وحدها بل للعالم أجمع» (في مدينة الضباب.. 225)

ومن بين الأمور التي لفتت انتباه الكاتب، وأظهر إعجابه بها فندق روسيا الضخم الذي يسع عشرة آلاف شخص، كما لفت انتباهه حضور المرأة، وأهمية دورها في المجتمع، وذلك بتوليها مختلف المهام والأشغال كالمناصب الإدارية والسياسية. واشتغالها في جميع الأعمال الأخرى بما في ذلك افران الحديد والصلب.

وقد قدم مثالا حيا وجيدا لما تقوم به المرأة من خلال رئيسة بلدية «قولقا غراد» وهي امرأة شابة لا يزيد عمرها عن الثلاثين عاما.

وكم أثارت دهشتنا وإعجابنا بذكائها وثقافتها ووعيها، كانت تتحدث عن كل صغيرة وكبيرة في بلدتها، تذكر الأرقام والإحصائيات من الذاكرة، وتسهب في شرح المنجزات والمشروعات.. كانت تجمع بين التواضع والرزانة والبساطة في اللباس.. وسرعان ما بدأت المقارنة في ذهني..» (في مدينة الضباب 226).

كما لاحظ اعتزاز الروس بآثارهم وتاريخهم بصفة عامة، وما لفت انتباهه أن شبابهم صار لا يختلف في هيئته وتطويل شعره أو غير ذلك عن شباب الغرب عامة، وأن الأمريكيين الحاضرين يتعمدون نطق اللغة الإنجليزية بطريقة مفخمة لإثارة الانتباه، كما أنهم يسرفون في الشراء، وذلك أيضا مقصود لكي ينبهوا إلى غناهم وتميزهم عن غيرهم.

وقد شد انتباهه كثرة المترجمين في المهرجان. وهو يشير إلى أن الروس يعتبرون المترجم كاتبا، مع العلم أن الكاتب هناك يعيش بكتاباته. وهو يشير إلى حادثة طريفة وقعت له مع أحد الشعراء عندما سأله عن مهنته فرد عليه هذا «ألا يكفي أني أديب؟!» (في مدينة الضباب.. 229).

ومن بين ما لفت انتباهه أيضا وأعجب به اعتزازهم الكبير بلغتهم، وإشادتهم بمن تعلمها من الآخرين غير الروس، كما شد انتباهه اهتمامهم إلى أبعد الحدود بالآداب والفنون، وبكل ما هو ثقافي والدليل على ذلك هذا الحفل الذي كما يقول عنه يشير إلى ما «يتمتع به الكاتب والأديب من مكانة في هذا البلد العريق» (في مدينة الضباب.. 221).

وفي لقاء «فولقا غراد»، وعند إثارة قضية تحرر الشعوب، اغتنم الدكتور ركيبي الفرصة، وألقى سؤالا موضوعه مدى إحساس سكان فولقا غراد بقضية فلسطين فـ «جاء السؤال كحجر ألقي فجأة في بحيرة هادئة» (في مدينة الضباب ..223)، وقد كانت الإجابة عن السؤال عامة

هروبية نوعا ما، فالإتحاد السوفياتي – كما يذكر الكاتب- يضم آنذاك أكثر من ثلاثة ملايين يهودي. وقد علق على تلك الإجابة بقوله: «ولا أخفي عن القارئ بأن جوابه آلمني، فقد كان عاما» (في مدينة الضباب.. 223) وعلى كل حال، فقد صفق الجمهور تصفيقا حارا عندما قدم الشاعر الفلسطيني معين بسيسو علم فلسطين هدية من أبو عمار.

وكعادته في زياراته المختلفة التي لا تفوته فيها فرصة اللقاء مع الأساتذة والأدباء والمفكرين، التقى الدكتور ركيبي مع مجموعة من الكتاب والأدباء الروس الذين ناقش معهم –على الخصوص- موضوع الأدب الجزائري المكتوب بالفرنسية، ولامهم على كونهم لا يعرفون إلا هذا الأدب متجاهلين المكتوب بالعربية، وقد نبههم إلى أن أول كاتب جزائري زار بلادهم هو أحمد رضا حوحو الكاتب باللغة العربية، وذلك سنة 1950، وأنه قد نشر عند عودته إلى الجزائر رحلته في 15 حلقة وذلك في جريدة «الشعلة» فاندهشوا لذلك، كما لامهم على تخصيص مرافق له يتحدث الفرنسية عوض العربية، ويضيف:

«قلت لهم: إن هذا الوضع ينبغي تغييره الآن فوجه الثقافة في بلادي أصبح عربيا تماما، واقتنعوا بما قلت، وكان هذا في رأيي أفضل ما في رحلتي» (في مدينة الضباب.. 229).

«وأخيرا مدينة الحلم والأحزان» هذا هو الموضوع الذي يختتم به هذا الكتاب، مع العلم أن الرحلة إلى هذه المدينة «مدينة القدس» لم تتم، وقد ظل الدكتور ركيبي طوال حياته يحلم بزيارتها، وهي المدينة العزيزة على قلبه وعلى قلوب كل الجزائريين، وقد كتب عنها شعراء جزائريون من بين أهمهم محمد العيد، ومفدي زكريا منذ العشرينيات من القرن الماضي، وكتب قبلهما، وقبل الحرب العالمية الأولى عمر راسم ينبه إلى خطورة الصهيونية. وقد أشار الدكتور ركيبي إلى الأهمية

الكبيرة التي تحتلها هذه المدينة المقدسة لدى العرب والمسلمين، وهو يدين الغرب المتحضر» الذي صدع رؤوسنا بمقولات حقوق الإنسان والديمقراطية» (في مدينة الضباب 238) بينما يغض الطرف عندما يتعلق الأمر بفلسطين الجريحة.

يتأسف، بل يتألم الدكتور ركيبي كونه لم يتمكن من زيارة هذه المدينة العزيزة عليه، وهو يكتب عنها شبه مرثية نظرا لمأساتها التي لا تريد أن تنتهي.

* * *

عمل الدكتور ركيبي من خلال رحلاته للبلدان الغربية التي زارها على أن يركز على تقديم ما هو إيجابي ومثير للانتباه. وهو بذلك كأنما يدعونا للتأمل والاستفادة من هذا الإيجابي، من مظاهر التطور والحضارة التي وصلت إليها هذه البلدان، ومع ذلك فإنه لا يفوته أن يشير إلى بعض السلبيات التي يراها.

ومما لاشك فيه أن أهم بلدين أعجب بهما في أوربا هما ألمانيا وانجلترا. فهو يشيد بسكان بون في هدوئهم وأدبهم وابتسامتهم وحبهم الرياضة، فقد «عرف الألمان بالهدوء والصمت وقلة الثرثرة وهم في هذا يشبهون الإنجليز إلى حد ما» (في مدينة الضباب.. 178). وفي برلين كما يقول «لم أصادف من يبتسم، أما القهقهات التي نعرفها نحن في العالم العربي فلا يعرفونها وأعتقد أن هذه الجدية هي التي أعادت بناء ألمانيا من جديد» (في مدينة الضباب.. 192).

وأما في لندن فيلاحظ أن الابتسامات لدى الإنجليز «ترف على الشفاه» وهذه من الظواهر التي يلاحظها المرء في لندن أينما ذهب وحيثما أقام، فالمجاملة هي شعار الإنجليز..» (في مدينة الضباب ..53).

ومثلـما أن الوقـت في ألمانيـا «يحسـب بالثانيـة» (في مدينـة الضبـاب.. 178) فـإن أسـتاذ الإنجليزيـة في المعهـد الـذي كان يـدرس بـه الدكتـور ركيبـي في لنـدن اعتـذر لطلابـه لأنـه تأخـر دقيقتـين بالضبـط» (في مدينـة الضبـاب 55). والإنجليـز يشـبهون الألمـان في الهـدوء والصمـت وربمـا فاقوهـم في ذلـك «لفـت نظـري هـذا الصمـت الـذي ران عـلى الـركاب فنـادرا مـا تسـمع أحـدا يهمـس أو يتحـدث أو يعلـق عـلى موقـف لا يعجبـه.. لأن الإنجليـز لا يميلـون إلى الـكلام الكثـير عكـس جيرانهـم..» (في مدينـة الضبـاب.. /32/ 33)، وهـم معروفـون بالقـدرة عـلى كتـم مشـاعرهم، وقـد «شـهروا بالتحفـظ في التواصل مـع بعضهـم البعـض ومـع غيرهـم.. الملاحـظ كذلـك أن الإنجليـز يمتـازون عـن غيرهـم بالاسـتجابة إذا طلبـت منهـم المسـاعدة» (في مدينـة الضبـاب.. 33).

وهـم يمتـازون أيضـا بالثقـة في النفـس وفي الآخريـن، وباحـترام الإنسـان ففـي المستشـفى الـذي كان يعالـج فيـه ابـن الدكتـور ركيبـي سـأله الطبيـب المعالـج: هـل هـو مقيـم أم غـير مقيـم. فـرد بأنـه مقيـم، واكتفـى الطبيـب بذلـك، فعلـق د/ ركيبـي مخاطبـا زوجتـه الحـاضرة معـه: «أرأيـت كيـف صدقنـي دون أن يطلـب منـي بطاقـة الإقامـة» (في مدينـة الضبـاب.. 37). وهـو يشـيد بلنـدن التـي أحبهـا بسـبب مـا وجـده فيهـا مـن راحـة، يقـول «ألقـى فيهـا كل احـترام وتقديـر منـذ وصـولي حتـى مفارقتـي لهـا في حـين أننـي في باريـس مثـلا كنـت عرضـة لاسـتفزازات متكـررة لمجـرد أننـي جزائـري» (في مدينـة الضبـاب.. 108/ 109).

ففـي لنـدن يحظـى المـرء بالاحـترام مـا دام يحـترم الآخريـن ويحـترم القانـون «عكـس مـا يحـدث في مدينـة النـور، تتضـاءل شـخصيتك أمامهـم» (في مدينـة الضبـاب.. 109) وهـو يعلـل علاقتـه تلـك بباريـس بأمور شـخصية، وأخـرى تاريخيـة «لعـل الإهانـات التـي تلقيتهـا حـين سـجنت، وحـين زرت هـذا البلـد الـذي احتـل وطنـي قـد بنـت سـورا متينـا بينـي وبينـه، أحيانـا أتسـاءل في عجـب: كيـف يتعاطـف المـرء مـع جلاديـه؟» (في مدينـة الضبـاب..

109)، وهـو يعـود بعـد أن يشـير إلى علاقتـه بفرنسـا غـير الوديـة. إلى تأكيـد علاقتـه الوديـة ببريطانيـا: «اعـترف هنـا إحقاقـا للحـق أننـي لم أتعـرض لأيـة معاملـة سـيئة طـوال زيـاراتي لبريطانيـا» (في مدينـة الضبـاب 111).

هـو معجـب بهـذا البلـد الأوربي إلى أبعـد الحـدود، ويعتـبره أول بلـد ديمقراطـي في العـالم، يقـول معلقـا عـلى اجتيـازه شرطـة المطـار للدخـول إلى لنـدن «لا تشـعر بالخـوف مثلـما حـدث لي مـرات عديـدة في بعـض البلـدان العربيـة التـي يسـتفزك فيهـا الشرطـي وهـذا هـو الفـرق بـين بلـد ديمقراطـي وآخـر يخـشى مـن الديمقراطيـة» (في مدينـة الضبـاب.. 16).

وإعجابـه بلنـدن لا يـكاد يحـده حـد، هـو معجـب بـكل شيء فيهـا «أحسسـت بأننـي منجـذب إلى هـذه المدينـة وإلى طرقاتهـا الواسـعة وبناءاتها المتراميـة الأطـراف، وكلـما توغلنـا فيهـا أدركـت مـدى اتسـاعها وشـد انتباهـي عماراتهـا، فمبانيهـا متشـابهة متقاربـة في علوهـا خاصـة تلـك الـدور المسـتقلة «الفيـلات» سـطوحها يغطيهـا الآجـر، الخـضرة في كل مـكان حتـى في هـذه الـدور فهنـاك دائمـا حديقـة أمـام المنـزل وأخـرى خلفـه بحكـم القانـون، إنهـا المسـاواة حتـى في العـمارة مـما يجعـل الناظـر إليهـا يحـس بالتناسـق والفـن والجـمال.

في لنـدن يصعـب عـلى المـرء أن يفـرق بـين منطقـة وأخـرى» (في مدينـة الضبـاب 17) ومثلـما أعجـب الدكتـور ركيبـي ببريطانيـا بصفتهـا كـما يقـول أول دولـة ديمقراطيـة في العـالم، وأعجـب بسـيادة القانـون فيهـا، وبنظامهـا وعمارتهـا الـخ.. فإنـه يبـدي إعجابـه الشـديد أيضـا بألمانيـا التـي وحدهـا بسـمارك في القـرن 19 بـدءا بعنـصر اللغـة «فالألمـان يعتـزون بلغتهـم إلى حـد التعصـب أحيانـا» (في مدينـة الضبـاب..178). ويشـير إلى دور الفيلسـوف فيختـه في هـذا التوحيـد، ثـم هـا هـو قـد جـاء دور التوحيـد الثـاني بإسـقاط جـدار برلـين. وتبـدأ مرحلـة جديـدة في هـذا البلـد هـي مرحلـة النهضـة

التقنيـة والصناعيـة والعلميـة» وكأنهـا (ألمانيـا) تنتقـم مـن أعدائهـا الذيـن حاربوهـا وقسـموها بعـد الحـرب العلميـة الثانيـة، مثلهـا في ذلـك مثـل اليابـان تمامـا» (في مدينـة الضبـاب. 174).

وهـو يشـيد بنظافـة مدينـة بـون، وجـمال عمارتهـا، مشـيرا إلى أنـواع صناديـق القمامـات» حتـى لا تختلـط الأشـياء وأيضـا حتـى تسـتغل مـن جديـد بعـد إعـادة تصنيعهـا لتفيـد الطبيعـة والإنسـان» (في مدينـة الضبـاب 174).

ومـا أزعجـه في بـون هـو «الطقـس العجيـب المتقلـب... وأصـوات القطـارات التـي لا تهـدأ وكـذا نواقيـس الكنائـس.. وأصواتهـا رتيبـة ثقيلـة وكأنهـا تعلـن عـن نفسـها أو توحـي بـأن الديـن موجـود رغـم أن الكـثرة الغالبـة مـن الشـعب لا تذهـب إلى الكنيسـة إلا في الأعيـاد ربمـا» (في مدينـة الضبـاب.. 176).

إن هـذا البلـد – كـما يلاحـظ- يسـير بخطـوات جبـارة نحـو التطـور في جميـع المجـالات ففـي محطـة القطـار –مثـلا- «يكفـي أن تضغط عـلى الأزرار لتظهـر لـك الأوقـات التـي تريـد أن تختارهـا نحـو هدفـك كـما تجـد جهـازا آخـر تضـع فيـه النقـود فتخـرج لـك بطاقـة السـفر» (في مدينـة الضبـاب 182..) وهـو يلاحـظ «أن التقنيـة الحديثـة في ألمانيـا تقدمـت بمراحـل عـن مثيلاتهـا في البلـدان الأوربيـة إلى حـد أن النـاس هنـا يعتـبرون فرنسـا وأمثالهـا بلدانـا متخلفـة بالقيـاس إليهـم» (في مدينـة الضبـاب.. 182).

ومثلـما يحـدث دائمـا مع جميـع الكتـاب والأدبـاء القادمـين مـن البلـدان المتخلفـة وبلـدان العـالم الثالـث، مـن كونهـم عندمـا يصفـون مظاهـر التقـدم الحضـاري في البلـدان الغربيـة المتطـورة، أو غـير الغربيـة، فإنمـا يفعلـون ذلـك وفي خلفيـة تفكيرهـم بلدانهـم التـي تركوهـا وراءهـم. مثلـما يحـدث مـع هـؤلاء يحـدث للدكتـور ركيبـي تمامـا، الـذي قـد يكتـم أحيانـا مـا في نفسـه

مكتفيا بتصوير ما لدى الآخر المتطور، بينما لا يستطيع تحمل الكتمان أحيانا أخرى «متى نلحق بهذا الركب؟ أحيانا أشعر أن بيننا وبينهم سنوات ضوئية إذا بقينا نسير على هذا النمط من التفكير والسياسة والحكم أيضا» (في مدينة الضباب 182/ 183).

لقد ذهب هؤلاء بعيدا في جميع المجالات، فهذه ألمانيا يسود فيها مثلما هو الأمر في بريطانيا «احترام قانون السير والسرعة حسبما هو مسجل في الإشارات» (في مدينة الضباب.. 185) فالقانون يخضع له الجميع «لا فرق بين الحاكم والمحكوم» (في مدينة الضباب.. 185).

ولاشك – كما يرى- أن انجلترا وألمانيا هما الأكثر تطورا في أوربا. فوهو متجهة بالسيارة من ألمانيا إلى بلجيكا لاحظ وجود اختلاف واضح بين طرقات ألمانيا الجميلة المتطورة، وطرق بلجيكا الضيقة المتخلفة المرقعة بآثار ترميم الحفر.

وعلى العموم فإن أوربا كلها قد تجاوزتنا ككتلة متكاملة ومتضامنة بالرغم من بعض الفروق فيما بين دولها، ففي الحدود الألمانية البلجيكية مثلا لا وجود للجمارك لا في الذهاب ولا في الإياب. هذه هي الوحدة «أما الشعارات البراقة فلا تحقق شيئا» (في مدينة الضباب. 187).

ومعروف طبعا من هم أصحاب هذه الشعارات البراقة التي لا تحقق شيئا. هناك إذن بلدان كبيرة وقوية متطورة هي التي تقود الركب، فهذه ألمانيا قد عادت إلى مجدها السابق بفعل العزم والإرادة القوية «برلين وهي الآن تقود أوربا اقتصاديا وسياسيا أيضا، وكأنها القاطرة والباقي عربات تتبعها حتى بريطانيا وفرنسا» (في مدينة الضباب.. 191). وتفرض مرة أخرى المقارنة نفسها بيننا وبينهم بمناسبة ذكر الجامعة: «رافقت ولدي إلى مكتبه الخاص حيث يلتقي طلبته ويرد على استفساراتهم، ومكتبه منظم وفيه حاسوب يستخدمه حين يشاء، والهاتف بالطبع،

في تلـك اللحظـة خطـر ببـالي حـال الأسـتاذ الجامعـي عندنـا» (في مدينـة الضبـاب 192).

هـذه هـي ألمانيـا، وهـذا هـو شـعبها الجبـار صاحـب الإرادة المتميـزة، ألمانيـا التـي كان لمفكريهـا الكبـار، فيختـه وهيدغـر وشـوبنهاور وغوتـه وغيرهـم دورهـم الأسـاسي في توحيدهـا، وتوحيـد ثقافتهـا ولغتهـا. و«تلـك هـي الشـعوب التـي تفـرض وجودهـا وتحافـظ عـلى هويتهـا ووحدتهـا وتاريخهـا كيفـما كان» (في مدينـة الضبـاب.. 194).

ولا تخلـو الرحلـة مـن ذكـر للطبيعـة والإعجـاب بهـا، فالكاتـب أديـب صاحـب ذوق رفيـع، يشـد انتباهـه كل مـا هـو جميـل في الكـون والمجتمـع ومنـه الطبيعـة التـي نجـد مناظرهـا وأشـياءها تتكـرر عنـده كلـما سـنحت الفرصـة، فهـا هـو مثـلا يصـف منظـر غـروب الشـمس الجميـل وهـو في رحلـة عودتـه إلى لنـدن «وشـدني منظـر الشـمس في هـذه العشـية حيـث كانـت أشـعتها الذهبيـة تنسـاب عـلى رؤوس الأشـجار في حنـو ورفـق وتتخلـل الأغصـان فتحـدث مشـهدا شـاعريا بديعـا، ومـا يزيـد مـن هـذا الجـمال الطبيعـي تلـك المبـاني المتناثـرة هنـا وهنـاك مـما يدفـع النفـس إلى الاندمـاج في هـذه الطبيعـة السـاحرة» (في مدينـة الضبـاب.. 125/ 126).

وفي ألمانيـا وهـو يتجـه إلى بيـت الابـن، يقـول «لم نشـعر بالمسـافة فالطبيعـة جميلـة، والطـرق واسـعة معبـدة ونظيفـة» (في مدينـة الضبـاب.. 166). ويعجبـه كثـيرا «الهـدوء الـذي يعـم المنطقـة» (في مدينـة الضبـاب.. 167) وهـي قريبـة مـن نهـر الرايـن.

وعـلى ذكـر «الرايـن» يلـوم الكاتـب الجزائريـين الذيـن لا يعرفـون هـذا النهـر العظيـم، وتقتـصر معرفتهـم عـلى نهـر السـين الفرنسي، مـع أن مجموعة مـن الجزائريـين المحبـين للحريـة قـد تـم الإلقـاء بهـم فيـه يـوم 17 أكتوبـر 1961 «أمـا الرايـن والتميـز فلـم نعرفهـما إلا في الآونـة الأخـيرة بعـد أن بـدأ الجزائريـون يخرجـون مـن شرنقـة فرنسـا» (في مدينـة الضبـاب 167).

وبعدما قدم وصفا جميلا لنهر الراين وضفتيه، والبنايات الجميلة الفخمة المنتشرة على جانبيه، وكذلك الحدائق، والجبال، الخ.. راح يعبر عن راحته النفسية وهو يتجول في الطرقات والحدائق الهادئة، مقارنا «فأنا هناك (في الجزائر) لا أجد فرصة للتريض دون خوف من الإرهاب أو من اللصوص أو حتى من المناظر المؤذية للعين والقلب، وما أكثرها في هذه الأيام» (في مدينة الضباب 171).

وهكذا فالمقارنة دائما حاضرة، ففي الوقت الذي كانت تشد انتباهه المناظر الجميلة، وسيادة الأمن في كل مكان يذهب إليه حتى الغابات أو الأماكن الخالية، في بون وغيرها، في ذلك الوقت (سنة 2001) كان الإرهاب ما يزال يفسد على الناس راحتهم في الجزائر، إضافة إلى أمور أخرى مقلقة.

ومع ذلك فالجزائري لا ينجو من الإرهاب حتى خارج بلاده، فـ «من المؤكد أن المرء يحمل وطنه معه أينما ذهب» (في مدينة الضباب.. 116) وعند زيارته إلى لندن سنة 1993 يقول «صدمت من تغير معاملة صاحبة المسكن الذي أجرته بسبب الأحداث في وطني، ورغم محاولتها إخفاء مشاعرها وراء ابتسامة متكلفة إلا أنني شعرت بعدم ترحيبها بي داخل نفسها» (في مدينة الضباب.. 112).

والدكتور ركيبي بعد هذا موضوعي في نظرته إلى الغرب، فهو يقدمه بإيجابياته وسلبياته. فهو ينتقد -مثلا- الغرب في إطلاقه الحرية لليهود ليفعلوا ما يريدون بحجة «المحرقة» مما جعلهم يتعدون الحدود ويسيئون إلى الآخرين. ومن بين المساء إليهم على الخصوص العرب والمسلمون. كتسميتهم أحد محلات اللهو في لندن باسم «بوكر مكة» وهم يفعلون هذا «في بلدان تزعم أنها متقدمة تحترم الأديان وترفض التعصب الأعمى» (في مدينة الضباب..97).

ولا ينسى وهو في ألمانيا أن يفكر أن الألمان لابد لا يحبون اليهود لآن هؤلاء أذلوهم وابتزوهم منذ الحرب العالمية الثانية. ولكن الألمان لا يستطيعون الإفصاح عما في أنفسهم، وهو يقارن بين اليهود، هؤلاء الذين حصلوا على كل شيء بإدعاء المحرقة، وبين الجزائريين الذين ما زالت قبور الذين حاربوا منهم إلى جانب فرنسا في الحرب العالمية الثانية ضائعة في فرنسا وأوربا.

ثم إن هناك من بين سلبيات هذه المجتمعات الغربية ظاهرة إهمال فئات من البشر المعدمين الذين يعيشون تحت القناطر، وفي أرصفة الطرقات ويأكلون القمامة بينما يحظى الحيوان برعاية كبيرة «أن يكون الحيوان مفضلا على الإنسان بحيث يعيش الأول مرفها مدللا ويموت الأخير فقرا وجوعا ومرضا فهذا أمر غريب» (في مدينة الضباب.. 161).

وهو يشكو من أن هذا الأمر بدأ ينتشر عندنا أيضا تقليدا للغرب طبعا. كما بدأت تنتشر في هذا الغرب المتحضر بعض المظاهر الدالة على العنصرية كظهور «حركة النازيين الجدد» في ألمانيا. وجماعة «الرؤوس الحليقة» في بريطانيا، والعنصريين اليمنيين المتطرفين في فرنسا، وظهور في بلجيكا وبعض البلدان الأوربية الأخرى، من يطالب بوقف الهجرة إلى هذه البلدان والخوف «أن تتطور هذه الدعوات مستقبلا إلى ما لا تحمد عقباه» (في مدينة الضباب.. 190)

وهو على كل حال لا يعمم عندما ما يتحدث عن موضوع العنصرية، ففي هذه الشعوب فئات هي التي يمكن أن ينطبق عليها هذا الوصف، وحتى الفرنسيون ليسوا جميعا على شاكلة بعض الأقدام السوداء.

وهو بسبب موضوعيته ونظرته اللاعاطفية للموضوع لا يبرئ ساحتنا نحن الجزائريين مما يحدث لنا –أحيانا- لدى الآخرين هناك بدون شك من تسبب منا فيما يحدث لنا من معاملة سيئة ومهينة مع أن أرضنا «لا مثيل لها في الدنيا» (في مدينة الضباب.. 134).

ومع أن كتاب «في مدينة الضباب ومدن أخرى» هو كتاب رحلات قام بها المؤلف إلى مجموعة من العواصم والمدن خارج الجزائر بالإضافة إلى تخصيص فصل لمدينة القدس التي كان يحلم بزيارتها، فإنه لم يستطع أن يتجاوز الجزائر عاصمة بلاده التي يعيش بها ف»الجزائر» دائما في العين والقلب والوجدان» (في مدينة الضباب.. 98).

والجزائر العاصمة هي قبل كل شيء رمز البلاد. وقد زارها المؤلف لأول مرة سنة 1955 ثم سنة 1956، ثم مع الاستقلال سنة 1962، وكذلك عام 1964 عند العودة من الدراسة ليستقر فيها منذ ذلك الوقت.

يبدي الدكتور ركيبي إعجابه الشديد بجمال هذه المدينة، ويتساءل «لماذا لم يكتب الشعراء عنها كثيرا» (في مدينة الضباب. 102) في الوقت الذي أعجب بها الإنجليز الذين «أبدعوا في وصفهم للمدينة القديمة ولاسيما حي القصبة العتيق» (في مدينة الضباب.. 102) وهو يتألم لكون العاصمة قد شوهت «بهذه الفوضى العمرانية الغريبة وتلك الأكواخ القصديرية والبنايات الفوضوية» (في مدينة الضباب 104) وهو يشير إلى أن في الجزائر عمارتين مختلفتين جذريا: إسلامية عريقة لم نحافظ عليها وأخرى فرنسية.

وهو مثلما ينتقد الفوضى العمرانية، فكذلك ينتقد تبدل طبيعة الناس في العاصمة إلى أسوأ ما بين بدايات الاستقلال والوقت الحاضر: «إن من يقارن بين الأمس واليوم يصاب بصدمة عنيفة» (في مدينة الضباب: 104) وهو يرى أنه قد «حدث زلزال في مجتمعنا قضى على كثير من القيم النبيلة» (في مدينة الضباب: 105).

ولا ينسى وهو يتحدث عن الجزائر العاصمة، أن يستطرد ليطرح موضوع الأحداث الأليمة التي مرت بها الجزائر في العشرية الأخيرة من القرن. وهو ينظر نظرة متشائمة إلى كل ما حدث ابتداء من أحداث

أكتوبـر 1988. «الـكل يتحـدث بصـوت مرتفـع عـن شيء سـيقع، مـن الـذي أطلـق هـذه الإشـاعات لا أحـد يـدري» (في مدينـة الضبـاب: 98) وهـو يتحـدث عـن نفسـه، وعـما جـرى في ذلـك اليـوم (5أكتوبـر) «لم أجـرؤ عـلى الخـروج فأنـا لا أحـب مشـاهدة الحرائـق، والتخريـب والنهـب، والسـلب فهـي مـن مظاهـر التخلـف والنـزق والتهـور» (في مدينـة الضبـاب.. 98).

ومـع ذلـك لم ينـج مـن رؤيـة - ولـو مـن شرفـة بيتـه- بعـض مـا جـرى، وهـو يصفـه كالتـالي: «يـا لـه مـن منظـر رهيـب لـن يفارقنـي مـدى الحيـاة، هـل أصبـح الحريـق فرصـة للحصـول عـلى أي شيء حتـى ولـو كان بطريـق السـلب ونهـب المؤسسـات العموميـة» (في مدينـة الضبـاب 99).

والمؤسـف أن تلـك الأحـداث –كـما يـرى- كانـت مجانيـة لم تحقـق طمـوح الشـعب، وهـو الـذي قـدم ضحايـا، وقـد ذكرتـه هـذه الأحـداث بالـصراع عـلى الكـرسي سـنة 1962 «مـما جعـل فرحـة الاسـتقلال تنقلـب إلى غمـة بـل إلى غصـة مـا زالـت تحـاصرني حتـى اليـوم» (في مدينـة الضبـاب.. 101).

وهـو يـرى –بحـق- أن مـا شـوه سـمعتنا هـي تلـك المجـازر الوحشـية التـي كانـت تنقـل أخبارهـا وسـائل الإعـلام في العـالم كلـه، ويقـر بـأن «الأمـن هـو مفتـاح السـعادة» (في مدينـة الضبـاب.. 108). وهـو يشـعر عندمـا يقارن بـين الجزائـر وبريطانيـا بالغـيرة «مـن هـؤلاء الضاحكـين السـعداء الذيـن لا ينتابهـم شـعور بالخـوف أو باقـتراب المـوت فإحساسـهم بالزمـن يختلـف عـن إحساسـنا بـه» (في مدينـة الضبـاب.. 108) وحتـى إذا ضحـك الجزائريـون فـإن «ضحكاتهـم تبـدو مفتعلـة لمجـرد التنفيـس عـن مكبوتاتهـم» (في مدينـة الضبـاب.. 118).

ولا يـرى أي معنـى لمـا يحـدث، وللتضحيـات الجسـيمة التـي قدمهـا أبنـاء الشـعب الجزائـري، وفقـط كان «سـماسرة المـوت والسياسـة يتصارعـون مـن أجـل المصالـح والمنافـع ومـا دامـوا لا يصطلـون بنـار المـوت والدمـار فهـم لا يفكـرون في حـل هـذه المعضلـة» (في مدينـة الضبـاب.. 119).

فالجزائري – إذن- هو من يقدم الثمن سواء في الداخل، أم حتى في الخارج، وقد لاحظ أن التشاؤم صار يسيطر على الجميع بما في ذلك «النخبة نفسها (التي) أصابها اليأس مثل المواطن العادي» (في مدينة الضباب 135).

لقد أصبح الجزائري محاصرا يحمل الإرهاب في داخله، «أصبحت صفة الإرهابي تطاردنا أينما اتجهنا حتى ترسخ في داخلنا الخوف من الآخرين» (في مدينة الضباب 164). لأن هؤلاء الآخرين صاروا – فعلا- ينظرون إلينا نظرة خاصة، وهو يعتبر ذلك أمرا طبيعيا، فنحن من تسبب في ذلك كله، ولكنه يتألم -فقط- لمعاملة إخواننا في البلدان الشقيقة «ما أقسى أن تشعر بالمرارة من الأشقاء أما الأعداء فذلك شيء طبيعي ومعاملتهم أمر متوقع» (في مدينة الضباب 164- 165).

ومع ذلك، فرب ضارة نافعة – كما يقال – فهجرة كثير من الجزائريين أثناء الأزمة كانت مفيدة لهم مكنتهم من التعرف على بلدان ولغات غير فرنسا ولغتها، خاصة وأنه لا عداوة بيننا وبين تلك البلدان.

وفي الختام يتضح لنا أن هذا الكتاب الهام ليس مجرد رحلات إلى مدن وعواصم عالمية يحاول الكاتب من خلالها نقل مشاهداته، وإبداء ملاحظاته، ولكنه رحلة في فكر الكاتب نفسه، هو جولة في آرائه وأفكاره، ومواقفه إزاء مختلف المسائل الثقافية واللغوية، والحضارية والسياسية، وغيرها التي كانت تشغل ذهنه وهو يسجل هذه الرحلات.

ثم إن هذا الكتاب يكشف من جهة أخرى جوانب هامة من السيرة الذاتية لمؤلفه، ولو لم يكن قصده من تأليفه تقديم سيرته الخاصة، فهو يقدم للقارئ محطات هامة من حياته ابتداء من بدايات الثورة التحريرية حتى نهاية القرن الماضي.

إن الرحلة عندما يكتبها كاتب أديب مفكر ومثقف كبير مرّ بتجارب

حياتيـة غنيـة، لابـد تكـون رحلـة هامـة غنيـة بمـا يمكـن أن تقدمـه للقـارئ.

ونحـن نعتقـد أن «في مدينـة الضبـاب ومـدن أخـرى» كتـاب هـام لـه مكانتـه المتميـزة في مسـار الثقافـة الجزائريـة الحديثـة والمعـاصرة.

Al’Adâb wa Llughât
(Lettres et Langues)

La revue Al’Adâb wa Llughât (Lettres et Langues) publiée par la Faculté des Lettres et des Langues de l’université Alger2 est une revue spécialisée dans les études en littérature et sciences du langage.

Numéro 11/ Juin 2015

Al'Adâb wa Llughât

(Lettres et Langues)

Numéro 11/ Juin 2015

ISSN : 1112-7279

Adresse mail : revuefacdeslettresalger16@gmail.com

La revue Al'Adâb wa Llughât (Lettres et Langues) publiée par la Faculté des Lettres et des Langues de l'université Alger2 est une revue spécialisée dans les études en littérature et sciences du langage.

Université Alger2
Faculté des Lettres et des Langues

Al'Adâb wa Llughât
(Lettres et Langues)

Revue scientifique spécialisée dans les études littéraires et linguistiques.

Numéro 11 / Juin 2015

Note aux Auteurs
Conditions de publication

• Les textes proposés à la publication doivent relever des domaines couverts par la revue et être inédits.

• Ils peuvent être rédigés dans une des langues enseignées dans la faculté et doivent être accompagnés d'un résumé ne dépassant les 1000 caractères en langues arabe et française ou anglaise.

• Ils ne doivent pas dépasser 30 000 caractères (espaces compris) en Times New Roman, taille 12 pour les caractères latins et en Simplified Arabic, taille 16 pour les caractères arabes.

• Les textes proposés sont publiés après expertise et leur acceptation notifiée à l'auteur. Ils seront programmés en fonction de la politique éditoriale de la revue en varia ou dans le cadre de numéros thématiques dont la programmation fera l'objet d'une information circonstanciée.

• Les notes doivent faire l'objet d'une intégration automatique en Word en bas de page en numérotation continue.

• Les références doivent obéir aux normes en vigueur aisément disponibles sur le web pour la référenciation des ouvrages, articles de revue, textes publiés dans un ouvrage collectif, thèses et rapports.

• Les textes ne satisfaisant pas aux conditions précitées ne seront pas acceptés.

• Les textes proposés pour publication doivent être envoyés à l'adresse mail suivante : revuefacdeslettresalger16@gmail.com accompagnés d'un curriculum vitae succinct de l'auteur et de ses coordonnées (téléphone et adresse mail).



Sommaire

Notes de lecture

Avant-propos

Nous avons le plaisir de mettre le numéro 11 de la revue Lettres et Langues à la disposition de nos lecteurs. Ce numéro varia ouvre son espace à des contributions diverses proposées pour une partie d'entre elles par des chercheurs chevronnés appartenant dans leur grande majorité à notre faculté et pour une autre, par la nouvelle génération de chercheurs qui, par leur présence, augurent d'un avenir prometteur pour la recherche dans les champs disciplinaires des Lettres et des Langues. Nous notons avec une grande satisfaction que certains de ces jeunes auteurs appartiennent à d'autres universités du pays, preuve s'il en est de la réputation que notre revue est en train d'asseoir sur les deux plans national et international puisque nous accueillons cette fois-ci un article en langue arabe d'un collègue du Sultanat d'Oman.

Ce numéro réunit des textes dans la plupart des langues enseignées dans notre établissement. De la littérature à l'analyse du discours en passant par la didactique des langues et l'analyse des représentations langagières, des problématiques riches et variées sont abordées dévoilant des préoccupations liées à l'évolution de la recherche et de la réflexion théorique dans les domaines concernés mais aussi à l'évolution des pratiques dans les langues étudiées.

Nous inaugurons, par ailleurs, une nouvelle rubrique de notes de lecture dans laquelle nous présentons deux ouvrages qui nous semblent intéressants à faire connaître à nos lecteurs. Nous lançons, à cette occasion, un appel à tous pour contribuer à l'enrichissement de cette rubrique par la présentation d'ouvrages récemment publiés dans nos différents champs disciplinaires.

Le comité de rédaction



Djaouida ABBAS
Université Blida 2

Du bon au mauvais discours d’Ulysse

Résumé

Le mythe d’Ulysse voyage à travers le temps. D’Homère et de son Odyssée on arrive à la Divine Comédie de Dante. L’imaginaire change et se façonne au nouvel esprit médiéval. La quête de connaissance de ce héros épique constituera l’incipit de la tragédie du huitième cercle infernale.

On cherche à mettre en évidence la puissance d’un discours qui aurait d’une part enflammé un auditoire de vieux compagnons de voyage, en faisant naviguer à toute vitesse leur navire sur les eaux du bout du monde, et d’autre part aurait enchainé l’orateur au fin fond de l’enfer !

Comment d’un simple discours, d’une intention bonne en premier abord, qui est vraisemblablement noble, a pu se dessiner le sort fragile d’Ulysse que la justice divine dantesque a jugé de mauvaise foi ? Pour comprendre cet enchainement narratif extraordinaire, cette bonne intention qui s’achèvera en une destinée fatale sans espoir de salut, ces prémisses du voyage fou d’Ulysse qui fera raisonner ses regrets dans la flamme biscornue de son châtiment, il faut faire soi-même le voyage et vivre le changement de situation, en devenant juge du bon ou mauvais discours d’Ulysse.

Mots- clé : Ulysse, Harangue, Odyssée, Dante, Enfer.

Abstract

The myth of Ulysses' journey through time, From Homer's Odyssey to the Divine Comedy, the author's imaginary changing and shaping the new medieval mind, bring the readers to become part of the adventure for knowledge, and in the same time to witness the fall of this epic hero in the tragedy of the eighth infernal circle.

We try to consider the power of a discourse that firstly ignited an audience of old companions, making sail their ship full speed on the water side of the world, and also chained the speaker in the depths of hell!

How a simple speech, a good intention in first, which is probably noble, was able to draw the fragile fate of Ulysses that Dante Divine Justice ruled in bad faith? To understand this extraordinary narrative chaining, this good intention which ends in a fatal destiny without hope of salvation, the premise of the crazy journey of Ulysses who will argue regret the quirky flame of his punishment, We must do it ourselves, travel and experience the change of situation, and by becoming judge of how good or bad Ulysses speech was.

الملخص

حظيت أسطورة عوليس بصدى كبير في العالم، ينبض على ايقاع أبيات هومروس و إلياذته. مع دانتي وكوميدياته الالهية بدأت ترتسم صورة جديدة لهذا البطل الاغريقي الذي سيجد نفسه في بيئة جديدة تسجنه داخل الشعل الملتهبة في الحلقة الثامنة من الجحيم.

عوليس برحلته الجامحة في البحار يصل إلى نهاية العالم الأرضي و رغم المخاطر يدرك أن نهايته قريبة. لوصول غايته في زيارة مختلف البلدان، يلقي عوليس خطابا حماسيا لإقناع رفاقه بالإبحار.

فما مدى قوة هذا الخطاب و تدخله في سجل العدالة الدانتية التي حكمت على عوليس أن يكون في العذاب مع ناصحي الكذب المحاطين بالنيران.

Introduction

Ulysse, Roi d'Ithaque, continue de vivre dans la mémoire populaire comme étant « *cet homme subtil qui erra si longtemps, après qu'il eut renversé la citadelle sacrée de Troiè. Et il vit les cités de peuples nombreux, et il connut leur esprit ; et, dans son cœur, il endura beaucoup de maux, sur la mer, pour sa propre vie et le retour de ses compagnons* »[1]. Sa légende tissée par les vers du célèbre Homère l'a rendu héros indétrônable de la mythologie grecque. Valeureux guerrier, époux, père aimant et noble passionné de connaissance, il sera dépeint tout au long des siècles comme un explorateur rusé et intelligent qui endura tous les revers du destin pour rentrer dans son île tant chérie.

Son périple hors du commun peuplé de dieux, sirènes, Lotophages, cyclopes, Laistrygones et autres entités et créatures sera long et très riche en imaginaire.

La légende veut qu'Ulysse ne dût son retour chez les siens ni à sa détermination de rentrer chez lui, ni à son fils Télémaque porté par l'amour filial parcourant les rivages voisins pour recueillir des nouvelles de son père. Mais, c'est bien grâce au pardon des dieux - surtout à la bienveillance d'Athéna - qui ramènera Ulysse à bon port.

De retour chez lui, après vingt ans d'exil, il se vengera des prétendants qui le trahirent en courtisant sa femme, outrageant sa demeure et planifiant le meurtre de son fils.

1 - Homère, L'Odyssée, Collection Romans/Nouvelles, Chant I, p.2, Cfr. www. inlibroveritas.net.

L'Ulysse dantesque

Au treizième siècle, la figure d'Ulysse sera reprise par le poète italien Dante Alighieri, qui selon certains, n'ayant pu prendre connaissance ni de la fin de l'*Odyssée* ni du *Roman de Troie* de Benoit de Sainte Maure ou du *De bello troiano* de Guido della Colonna, il avait condamné Ulysse à ne jamais retourner dans son île ; à mourir d'une mort tragique et à brûler éternellement dans le cœur d'une flamme crépitante.

Guglielmo Gorni explique que Dante avait écrit l'Enfer pour y rencontrer Ulysse[2]. La première inspiration de cet épisode est le récit tragique de deux génois, les Vivaldi, qui voulaient explorer les mers en 1291 mais qui, arrivés au détroit de Gibraltar, ne donnèrent plus signe de vie. Selon Bruno Nardi : *« Non è inverosimile che Dante, aggirandosi per la Lunigiana e la riviera Ligure, tra Lerici e Turbìa, abbia udito narrare il glorioso episodio, e che l'avventura dei Vivaldi abbia esaltato la sua fantasia, suscitandovi i sentimenti dei quali s'anima l'eroica figura d'Ulisse »*[3].

Dans la Divine Comédie[4], arrivé avec son guide et protecteur Virgile à la huitième bauge du huitième cercle de l'enfer, Dante s'arme de vertu et de respect envers la grâce exceptionnelle qui lui a été accordée par le ciel pour ne pas outrepasser les frontières du monde divin[5] et commettre ainsi la même erreur punie en ces lieux : le vouloir trop savoir et aller au-delà des limites imposées à la connaissance humaine.

Il est frappé par la vue de ces flammes dansantes qui illuminent les profondeurs de cette vallée, et qui enveloppent les âmes frauduleuses

2 - Cfr. Dante-Storia di un visionario, Laterza, Roma-Bari, 2008, p.231.

3 - La tragedia d'Ulisse, in Saggi di filosofia dantesca, La Nuova Italia, Firenze, (1967), p.154. « Il est invraisemblable que Dante en errant en Lunigiana et la rivière de Ligurie, entre Lerici et Turbia, ait pu entendre le glorieux épisode, et que l'aventure des Vivaldi ait exalté son imaginaire en faisant naître des sentiments qui animèrent la figure héroïque d'Ulysse » (Notre traduction).

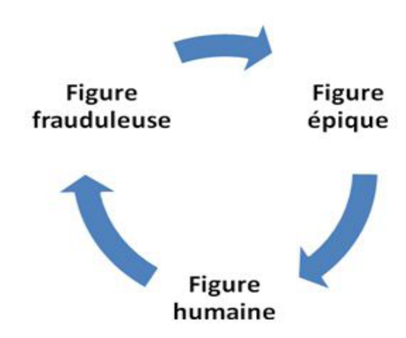
4 - Dans la Divine Comédie Ulysse ne sera pas seulement cité en Enfer mais aussi au Purgatoire (XIX) et au Paradis (XXVII).

5 - Dante avec peine essaye de ne pas commettre la même erreur qu'Ulysse en se raisonnant et en imposant des limites à sa curiosité (Enfer XXVI, 21- 24) :
plus que jamais j'empêche mon esprit
de courir non guidé par la vertu,
pour que, si quelque étoile ou si la grâce
m'a bien doué, je respecte ce don.

tel un butin précieux. Parmi ces nuages incandescents, un feu fourchu attira l'attention du poète par la bifurcation de sa flamme. Celui-ci emprisonnait deux pécheurs grecs : Ulysse, Roi d'Ithaque et Diomède, Roi d'Argos.

Cette flamme se tiendra près des deux visiteurs de l'enfer, et c'est Virgile qui entretiendra la conversation en interrogeant Ulysse sur les raisons qui l'ont mené en enfer. A travers la narration du Roi d'Ithaque vont se dessiner progressivement les traits forts de la personnalité de l'homme qu'il fut et de ce qu'il en est advenu.

Tout au long de ce chant de la Comédie, le portrait d'Ulysse est dépeint en trois facettes :



Après avoir été le prisonnier de la sorcière Circé plus d'une année, Ulysse trouvera enfin le moyen d'échapper à son emprise. Il navigue avec une *escorte petite* vers l'Espagne, le Maroc, Séville et Ceuta, au point de percevoir à l'œil nu le détroit de Gibraltar, où s'élevaient les colonnes d'Hercule[6], limites du monde imposées par les dieux. A ce moment, il convaincra ses compagnons d'aller au-delà de cette barrière, délaissant femme, fils, père et patrie[7] par désir de devenir *expert du monde*, et connaisseur de l'histoire du vice et de la vertu humaine[8].

6 - Notons ici que l'Ulysse dantesque en quittant Circé ne rencontrera jamais Calypso qui devait l'emprisonner dans son île d'Ogygiè selon Homère.

7 - C'est tout le contraire de l'Ulysse homérique qui voulait à tout prix rentrer chez lui comme il le disait lui-même dans l'Odyssée (chant 9, p.112) : « elles n›ont point persuadé mon cœur dans ma poitrine, tant rien n'est plus doux que la patrie et les parents pour celui qui, loin des siens, habite même une riche demeure dans une terre étrangère».

8 - « ni la douceur d'un fils, ni la piété
pour un vieux père, ni l'amour juré

La figure frauduleuse est rapidement devinée par Dante lorsqu'il voit le sort de ces âmes qui brûlent dans les flammes. La raison de ce châtiment se justifie par la harangue du descendant d'Autolycos[9] à ses compagnons pour virer de cap, et par conséquent aller vers une mort certaine. Ce personnage se verra au rang des conseillers frauduleux, aux côtés de Guido da Montefeltro qui, dans le XXVII chant de l'Enfer, précisera le péché incriminé : celui de l'emploi du stratagème pour trahir et causer le malheur d'autrui.

Le deuxième portrait d'Ulysse est décrit par Virgile et sera strictement lié à son passé guerrier où prime la ruse et la fourberie. Le poète latin expose la plus audacieuse des tromperies d'Ulysse à savoir *la ruse du cheval de Troie*[10] et à laquelle s'ajoutent d'autres fautes et sacrilèges[11] durant les guerres, où le sens du devoir patriotique l'emporte sur la souffrance de Deidamia causée par la perte d'Achille, et la violation de la statue du Palladio.

Les deux œuvres convergent vers cet Ulysse décrit dans l'*Odyssée* comme étant : guerrier, intelligent, subtil et éloquent. Il y aura bien sûr quelques traits de différences qui s'opposeront au créatif de Dante comme : la patience, la sagesse, la prudence et surtout les bons conseils d'Ulysse relatés par les Akhaiens : *« Odysseus a déjà fait mille choses excellentes, par ses sages conseils et par sa science guerrière »*[12]. La clairvoyance de ce stratège a tempéré nombre de fois l'empressement de ses frères d'armes, qui se sont peu encombrés de peser longuement le pour et le contre pour le bien d'autrui.

La dernière image d'Ulysse est humaine. L'orateur se fait narrateur en prenant la parole dès le début du récit pour raconter tout au long de ces vers le voyage ; c'est également l'homme qui fait partie d'un

---

qui aurait dû réjouir Pénélope,
ne purent vaincre au fond de moi l'ardeur
que j'eus à devenir expert du monde,
de la valeur de l'homme, et de ses vices. » (Enfer XXVI, 94-99)

9 - Aïeul maternel d'Ulysse connu pour passer maître dans l'art de dérober et se parjurer. Ce don lui a été donné par son père Hermès messager des dieux et gardien des voleurs et protecteur des diplomates.

10 - Cette référence à la ruse de Troie est exprimée par Dante (Enfer XXVI, 56-57):
[…] ils vont ensemble
Au châtiment comme hier à l'offense.

11 - Cfr. Enfer XXVI, 58-63.

12 - Iliade, Maxi-poche, Union européenne, (1998), p.31.

groupe aguerri par l'adversité, et rompu aux affres de l'infortune ; c'est ce même groupe, forgé à coup de malheurs et survivant d'un énième danger, qui voguait vers les siens dans des eaux familières. C'est à ce moment-là qu'Ulysse s'adresse à ses hommes et les paroles qu'il lance président une dernière fois[13] à leur destinée.

Circé fut le dernier obstacle. La nef noire était sur le chemin du retour, et de nouveaux horizons se dessinaient au loin près des limites du monde. Le capitaine encourage ses compagnons pour aller au devant d'une aventure ultime, qui achèvera leur glorieux périple.

Discours d'Ulysse :

Pour que ce dessein s'accomplisse, Ulysse emploie une harangue experte et pleine de paroles flatteuses et douces:

« Ô frères », dis-je alors, « qui par cent mille

périls, avez su joindre l'Occident,

tant qu'une courte veille de nos sens

nous reste encor, n'allez pas refuser

quand nous suivons le soleil dans sa course !

de découvrir le monde sans humains.

Songez à la semence en vous transmise :

Vous n'êtes pas créés pour vivre en brutes,

Mais pour chercher vaillance et connaissance ! »[14]

13 - Ulysse s'était déjà adressé à ses compagnons dans l'île de Circé, paroles auxquelles ils durent leur salut : « Ô amis, bien que malheureux, nous ne descendrons point dans les demeures d›Aidès avant notre jour fatal. Allons, hors de la nef rapide, songeons à boire et à manger, et ne souffrons point de la faim ».

14 - Lire aussi en version italienne :
« O frati », dissi, che per cento milia
perigli siete giunti a l'occidente,
a questa tanto picciola vigilia
d'i nostri sensi ch'è el rimanente
non vogliate negar l'esperïenza,
di retro al sol, del mondo sanza gente.
Considerate la vostra semenza:
fatti non foste a viver come bruti,

L'art oratoire d'Ulysse était déjà connu dans l'*Iliade*, il mêle au contenu propositionnel force et gestuelle illocutoire. A ce propos, Antènôr roi d'Argos décrit très bien cette force oratoire qu'avait Ulysse en haranguant : *« Et quand le subtil Odysseus se levait, il se tenait immobile, les yeux baissés, n'agitant le sceptre ni en avant ni en arrière, comme un agorète inexpérimenté. On eût dit qu'il était plein d'une sombre colère et tel qu'un insensé. Mais quand il exhalait de sa poitrine sa voix sonore, ses paroles pleuvaient, semblables aux neiges de l'hiver. En ce moment, nul n'aurait osé lutter contre lui »*[15].

En effet, en tant qu'instance énonciative, Ulysse emploie le « je », qui lui fait endosser la portée de son discours face au « nous » auquel il s'identifie aussi, et à qui il fait porter aussi la charge de son dire. Lorsqu'il a recours au « vous », Ulysse en appelle à l'esprit fraternel de ses amis, tout en se reconnaissant comme étant l'un d'eux, il leur rappelle leurs origines que lui n'a pas oubliées.

L'orateur organise le monde de l'énoncé en deux parties en utilisant les déterminants « nos » et « sa ». De cette manière, Ulysse réduit sa vision des choses au plus simple : le fait est qu'il n'y a pas de place intermédiaire entre le noble et le pauvre hère, tout aussi bien entre le savant et l'ignare, ou le brave et le couard.

Nous avons relevé sur le plan du récit:

- le passé simple (dis-je) c'est le point d'ancrage du récit qui est en disjonction avec le présent de narration. Ulysse devient ici narrateur de son aventure.

Alors, que nous avons relevé sur le plan du discours:

- le présent de narration, qui sert de point d'ancrage (moment de la parole) pour les indications temporelles (reste, êtes).
- le passé composé qui relate les actions accomplies par les personnages (avez su)
- le présent à valeur de future proche grâce auquel Ulysse envisage le futur pour lui et ses compagnons (suivons).

ma per seguir virtute e canoscenza".

15 - p.49.

- Le mode impératif ou groupe verbal à valeur de conseil (n'allez pas refuser, songez) à l'aide duquel l'orateur prodigue des conseils à son auditoire.

Il est à remarquer que le discours d'Ulysse se distingue par sa sobriété et la clarté de son organisation. Il s'articule dans un premier temps autour du passé des amis d'Ulysse, où il leur rappelle l'exploit qu'ils ont accompli en revenant si près de chez eux malgré les périls et l'acharnement des dieux. Dans un second temps, il s'adresse à la jeunesse téméraire encore présente dans leurs veines, à leur audace, à leur origine noble et à leur quête de connaissance et de vertu. En fin, Ulysse leur affirme qu'ils méritent une meilleure vie que celle que mène l'homme ordinaire, eux qui ont acquis tant d'expérience et pour lesquels le futur ne pourrait être que la poursuite de cette quête.

Le discours bien que bref fut efficace, et il réussit à toucher le cœur des compagnons : *« Le brevi parole colle quali Ulisse trasfonde il suo ardore ai compagni, prorompono dal più intimo convincimento della coscienza dantesca »*[16]. Il rappelle en bien des égards les paroles réconfortantes d'Enée sur une plage de Libye, où en meneur il ranima le courage de ses troupes et fît appelle à leur sens de l'aventure pour réécrire l'histoire et faire battre à nouveau le cœur de Troie[17]. Les paroles pleines de fougues d'Ulysse provoquèrent chez les marins la même réaction : leur ardeur fut telle qu'il s'élançait de leurs rames des gerbes d'eaux qu'on aurait dites des ailes. Ainsi, au lieu de naviguer sur la mer, ils se sont lancés dans cette course effrénée que Dante appelle *folle volo.* Sur cette métaphore qui exprime cette hâte de conquête qui aurait aveuglé

16 - Cfr. Note 3, p. 163. « Les brèves paroles avec lesquelles Ulysse a transmis son ardeur aux compagnons, éclatent de la plus intime conviction de la conscience dantesque » (Notre traduction).

17 - Cfr. Virgilio, Eneide, BUR, Milano, 2005, Libro I, vv. 198-207:
« O compagni (ché noi da tempo non siamo inesperti di guai),
o voi che ne patiste di più gravi, un dio darà fine anche a questi.
Voi avvicinaste la rabbiosa Scilla e l'echeggiare profondo
dei suoi anfratti, voi sperimentaste ancora i macigni
dei Ciclopi: fate appello al coraggio e congedate il tristo
sconforto; forse anche questo un giorno non sarà che dolce ricordo.
Attraverso varie avventure, messi a repentaglio da tanti casi,
è verso il Lazio che ci muoviamo, dove ci prospetta il destino
una sede serena: laggiù al regno di Troia è concesso risorgere.
Tenete duro e serbatevi per più favorevoli eventi ».

Ulysse, Teodolinda Barolini explique que : « *Ulisse è associato alla metafora del desiderio come volo, la cui origine è nel celebre verso dell'orazione, che descrive la portata dell'entusiasmo che egli seppe risvegliare nel suo anziano equipaggio* »[١٨]. En à peine cinq mois de navigation, les voyageurs intrépides se sont aventurés dans un territoire qu'ils ne devaient jamais voir de leur vivant. Ulysse est joyeux jusqu'aux larmes de la consécration de ses *erreurs*[19], et découvre enfin ce qu'il a si ardemment désiré. Mais voilà qu'une rafale de vent vient frapper violemment la nef et l'envoie par le fond, et le temps pour Ulysse de se rendre compte de son erreur, il est déjà trop tard pour lui et ses compagnons.

Cette fin dramatique remet en cause les raisons des paroles de l'orateur. Au début, celles-ci semblent être dites pour le bien de tous, car elles appellent à la quête de connaissance et de vertu. Mais le jeu d'intention va faire basculer le dire vers le mal : si Ulysse voulait seulement se lancer à la recherche de rivages inconnus, le bon sens voudrait qu'il n'ait commis aucune faute du fait de son ignorance de ce qui attendait son équipage. Or, Ulysse savait qu'il empiétait sur le domaine de Dieu, lequel renferme un espace eschatologique qui n'est accessible qu'après la mort. C'est cette partie du monde *sanza gente* (sans vie) au-delà de l'équateur, où s'érige dans l'ombre une montagne brune et saisissante, sur laquelle aucun regard mortel ne s'est posé, qu'Ulysse s'est proposé d'explorer. Il s'agit de la montagne du Purgatoire qui trône dans l'hémisphère boréal et qui détient dans ses cascades rocheuses les âmes expiatrices qui y resteraient le temps de la purification de tous leurs péchés véniels, pour être fin prêtes à rejoindre le Paradis.

Justice de Dante et justice de l'homme :

Les questions qui se posent dès le départ est de savoir si Ulysse a fauté ou non ; si sa peine correspond vraiment au péché qu'il a commis et sur qu'elle base il a été jugé et par qui ?

18 - La « Commedia » senza Dio –Dante e la creazione di una realtà virtuale, Feltrinelli, Milano, 2003, p.74. « Ulysse est associé à la métaphore du désir considéré comme un vol, dont l'origine se trouve dans le célèbre vers de l'harangue, qui décrit l'envergure de l'enthousiasme qu'il sut réveiller en ses vieux compagnons » (Notre traduction).

19 - L'expression « erreurs d'Ulysse » est employée ici dans le sens des pérégrinations du héros grec sur le chemin du retour vers Ithaque et retracées dans l›Odyssée.

Dante dans sa *Comédie* devient le juge de l'humanité, si complexe, et difficile à cerner. Il met dans chaque personnage une certaine bonté qui émeut le lecteur, mais en même temps une nature encline à faire le mal qui justifie le châtiment infernal. De la singularité individuelle avec ses ressentis et ses vécus, le poète atteint le bien et le mal de l'universel humain.

Le principe de sa justice appelé la loi du *Contrappasso* jugera l'homme pour le péché de sa vie antérieure et lui façonnera un châtiment en relation avec ce dernier. L'enveloppe de feu qui emprisonne Ulysse est le symbole de cette capacité machiavélique à cacher ses pensées les plus noires qu'il a eues et à se jouer des décisions d'autrui.

Même si Dante a évoqué trois autres péchés d'Ulysse, il a décidé de lui écrire une autre destinée, en le jugeant pour la faute la plus grave : braver l'interdit divin. Le tort d'Ulysse est cette *« volontà dell'uomo che ha osato quel che gli era vietato d'osare [...]Non è consentito alla ragione umana di violare i segreti divini »*[20]. J.A. Scott ajoute aux transgressions d'Ulysse, d'autres erreurs humaines qui correspondent à l'Ulysse-vieux et l'Ulysse-roi :

L'eroe pagano ha violato le leggi della natura e della società umana. Come uomo, non avrebbe dovuto avventurarsi nel mondo deserto, inabitabile; vecchio, avrebbe dovuto tornare al porto d'Itaca per poi prepararsi alla morte; come re, era suo dovere coltivare le virtù essenziali al governo, Giustizia e Prudenza[21].

Pour corroborer ses dires, Scott met Ulysse en opposition avec d'autres personnages comme : Caton, le sage grave et juste ; Enée l'amoureux de sa patrie et Salomon[22] le prudent.

20 - Bruno Nardi, ibid. note 3, p. 161. « volonté de l'homme qui a osé ce qui lui a été interdit d'oser […] Il n'est pas admis à la raison humaine de violer les secrets divins » (Notre traduction).

21 - Dante Magnanimo –Studi sulla « Commedia », Leo S.Olschki Editore, Firenze, (1977). « Le héro païen a violé les lois de la nature et de la société humaine. Comme homme, il n'aurait jamais dû s'aventurer dans le monde désert, inhabitable ; vieux, il aurait dû retourner au port d'Ithaque, pour se préparer après à la mort ; comme roi, s'était de son devoir de cultiver les vertus essentielles à la gouvernance, justice et prudence » (Notre traduction).

22 - Salomon dans le Banquet (IV, xxvii, 6) sera par contradiction avec Ulysse le Roi sage qui par prudence emettera des bon conseils: « Se bene si mira, da la prudenza vengono li buoni consigli, li quali conducono sé e altri a buono fine ne le umane cose e operazioni »

Ulysse pouvait être condamné pour sa ruse, sa profanation de la statue ou pour son paganisme, mais il sera jugé par Dante pour ne pas avoir laissé de libre arbitre à ses amis en usant de sa force persuasive. La peine qui lui sera réservée est le reflet du génie dantesque qui se manifeste par un savant dosage entre les griefs du passé et du présent. Du fait que c'est le premier conseil d'Ulysse aux Grecs qui a détruit la ville de Troie, Dante moyennant toujours le *conseil*, fera damner Ulysse en enfer. André Pézard à ce sujet dira :

Si Ulysse est damné très précisément pour le conseil perfide qu'il donna aux Grecs, Dante compte sans doute que notre clairvoyance, éveillée de la sorte, découvrira encore une cause de damnation dans le conseil diabolique donné par Ulysse aux compagnons de son dernier voyage.[23]

Le Dante-juge est guidé par l'impartialité du théologien et l'humanité du poète dans son au-delà. Il existe pour les personnages dantesques une certaine dualité dans leur nature humaine. C'était ainsi le cas de Farinata degli Uberti déchiré entre une grande magnanimité et une délusoire hérésie ou Françoise de Rimini émouvante par sa passion pour Paul et la trahison des liens sacrés du mariage, ou encore Pier della Vigna qui transformé en arbuste pour s'être suicidé pleure à chaudes larmes. La figure d'Ulysse comme d'autres personnages de la Comédie, *« acquista gigantesche proporzioni nel suo folle ardimento di varcare il limite imposto alla ragione umana »[24] ;* et des fois le personnage oublie même la peine de l'enfer pour n'être indigné que par l'outrage infligé à son nom et à sa renommée en étant dans ces bas-fonds, comme le précise Benedetto Croce:

Non vero orrore, nell'Inferno, per la dannazione, ma dimestichezza, tenerezza, affetto, riverenza per molti dannati, i quali, da lor parte, come se stessero in un carcere o in un esilio terreno, molta sollecitudine si danno della loro fama, e si adoperano a corregere gl'ingiusti giudizî, che corrono sul loro conto: la "tema d'infamia" li tormenta più delle pene infernali"[25].

---

23 - Dante sous la pluie de feu, Paris, Vrin, 1950, p.290.

24 - Ibid. Note 15, p. 159. « [La figure d'Ulysse comme d'autres personnages de la Comédie] acquiert des proportions gigantesques dans sa folle hardiesse pour franchir la limite imposée par la raison humaine » (Notre traduction).

25 - La poesia di Dante, Bari Gius. Laterza & Figli, Bari, 1922. « Ce n'est pas une vraie horreur, en

Le personnage ne mériterait-il pas ce châtiment qu'on lui fait subir ? Cette question trace les contours d'une catégorie d'hommes, dont la facette est restée en retrait par rapport à celles que nous avons évoquées plus haut, et à laquelle Ulysse appartient. Des hommes qui sont prêt à mentir et à se damner pour le bien de leur patrie.

La figure responsable

Cette figure pourrait être le cheminement de la pensée politique de Dante qu'il se représente en Ulysse – ou dans le parcours de celui-ci – par la prise de conscience progressive des enjeux que seul ceux que l'on appelle de nos jours Hommes d'Etat pourraient en saisir l'importance. L'auteur de *De Monarchia*[26] n'a pas procédé au choix du personnage d'Ulysse d'une manière fortuite. Selon Dante, celui qui doit gouverner devrait avoir des prédispositions pour le faire et pouvoir régner sur les autres. Or Ulysse a hérité de son aïeul ses dons d'orateur et par delà-même s'est retrouvé sous l'égide du dieu Hermès patron des voleurs dont les fourberies sont semblables à celles des diplomates en bien des aspects. En tant que roi, il possède l'intellect et l'expérience de l'action politique qu'il met au service de la connaissance.

Au vu des préoccupations que lui impose son poste, cette connaissance se doit d'être d'une nature différente de celle qui pourrait se limiter à la culture et aux arts. Les nations voisines ont des intérêts à se montrer amicales ou belliqueuses, et le monarque se fait un devoir de connaître leur force, leur faiblesse et le relief qui caractérise leurs territoires pour déjouer leurs desseins en cas de besoins. Mais là où l'ignorance est présente, l'imaginaire des voyageurs et les mythes prennent le relai pour combler les vides qu'un homme politique de la stature d'Ulysse ne peut se permettre de croire. Domaine de Dieu ou nouvelle Hespérie, Ulysse ne pouvait pas et ne devait pas se contenter de si peu de connaissances pour le bien-être des siens ; il se retrouve, au sens propre comme au

Enfer, à cause de la damnation, mais (il y a de) la familiarité, la tendresse, l'affection, la révérence pour beaucoup de damnés qui de leur part, comme s'ils étaient en prison ou en exil terrestre, la célébrité leur cause de la sollicitude et ils s'emploient à corriger les injustes jugements qui courent sur leur compte : le thème d'infamie les tourmente plus que les peines de l'enfer » (Notre traduction).

26 - DANTE, Monarchia, In "Opere minori", (a cura di) Chiappelli F., Unione Tipografica –Editrice Torinese, Torino, (1997)

figuré, entre deux feux (terrestre et religieux) qu'il se fait un devoir de braver, non point par aveuglement comme nous aurions pu le comprendre plus haut, mais par une clairvoyance que tout dirigeant devrait posséder. Dante dépeint ainsi ce profil d'avant garde pour le futur Etat nation que l'auteur a entrevu il y a de cela des siècles.

Conclusion

L'œuvre dantesque s'inscrit dans la longue tradition des conteurs dont la vocation didactique n'est plus à démontrer. Ce présent épisode épique nous permet de constater la force que peuvent avoir les mots sur l'individu et sur le devenir de tout un peuple. Le discours d'Ulysse a été le déclencheur du saccage de Troie, a causé la mort de ses compagnons et a mené à la condamnation aux enfers. Pour rendre son récit vraisemblable, Dante a conçu toute une mise en scène par le biais de laquelle nous avons pu mettre au jour les facettes tourmentées du personnage. L'auteur a façonné avec un grand soin l'épaisseur de son héros, et les qualités dont celui-ci a été paré ne pouvaient que l'amener à ce conflit intérieur que le lecteur finit par ressentir à son tour. S'agissait-il vraiment de juger Ulysse simplement pour ce qu'il a dit ? Rien n'est moins sûr, car la pensée d'Ulysse le transcende par des prises de décisions, dont l'ultime sacrifice, pour l'intérêt général que seule l'élite politique peut accepter comme allant de soi.

Face à ces décisions extrêmes que peuvent prendre les gouvernants, la justice de Dante se voulant divine tranche en défaveur d'Ulysse et provoque son indignation bien qu'il assume son châtiment. Serait-ce ici un cas de jurisprudence pour laquelle l'auteur voudrait accorder une place plus importante dans le droit romain ? Cela pourrait-il être une vision d'une justice étriquée pour laquelle les tribunaux ne peuvent que se déclarer incompétents ? Ou bien est-ce un appel à la création d'une instance universelle (internationale) qui a pour vocation de juger des crimes contre l'humanité ? On pourrait légitimement contester le génie visionnaire de la pensée dantesque capable de percevoir la réalité que nous vivons aujourd'hui, mais ce qu'on ne peut lui dénier c'est le pouvoir de nous amener, nous lecteurs, a éprouver les limites de ce que l'on

considère comme bien ou mal, et de nous amener à faire progresser nos conceptions sujettes à obsolescence en même temps qu'évoluent les rapports entre les hommes, et la nécessité de la réédification des institutions sensées les régir.

Bibliographie

- BARRY A. O., *LES BASES THÉORIQUES EN ANALYSE DU DISCOURS*, (URL: http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/metho-2002-01-barry.pdf), (consulté le 01/02/2014 à 11:30), 2002.

- AUERBACH E., *Mimesis*, Einaudi, Torino, volume 1, 2000.

- BAROLINI T., *La « Commedia » senza Dio –Dante e la creazione di una realtà virtuale*, Feltrinelli, Milano, 2003.

- BORGES J.L., *Nove saggi danteschi*, Adelphi, Milano, 2005.

- CONTINI G., *Un'idea su Dante*, Einaudi, Torino, 1976.

- CORTI M., *La 'favola' di Ulisse : invenzione dantesca ?*, In *Scritti su Cavalcanti e Dante*, Einaudi, Torino, 2003.

- CROCE B., *La poesia di Dante*, Bari Gius. Laterza & Figli, Bari, 1922.

- DOTTI U., *La Divina Commedia e la città dell'uomo*, Universale Donzelli, Roma, 1998.

-FORTI F., *«Curiositas» o «fol hardement»?,* In *Fra le carte dei poeti*, Ricciardi, Milano-Napoli, 1965.

- MIGLIORINI B., *Nuove letture dantesche* , Felice le Monnier, Firenze, V.1, 1968.

- MOCAN M., *La trasparenza e il riflesso –Sull'alta fantasia in Dante e nel pensiero medievale*, Mandadori, Milano, 2007.

- PADOAN G., *Ulisse "fandi fictor" e le vie della sapienza*, in Studi danteschi XXXVII, Ravenna, Longo, 1960.

- PASTINA G., *Interpretazione di Dante*, Armando editore, Roma, 2005.

- LEDDA G., *Dante*, Mulino, Bologna, 2008.

- SCOTT J.A., *L'Ulisse dantesco*, In *Dante magnanimo. Studi sulla Commedia*, Firenze, Olschki, 1977.

- VALLI L., *Ulisse e la tragedia intellettuale di Dante*, in *La struttura morale dell'Universo dantesco*, Roma, 1935.

- ZAMBRANO M., *Dante specchio umano*, Città aperta edizioni, Troina, 2007.

Samira ARAR
Université Alger 2

DEVELOPING METACOGNITIVE AWARENESS IN WRITING : A BLENDED LEARNING INSTRUCTIONAL FRAMEWORK FOR ALGERIAN EFL LEARNERS

Case of First Year LMD Students

Abstract

The 21st century technological revolution in addition to globalisation have incited developing countries (such as Algeria) to adopt evolutionary educational programmes that value reflective and self-regulated learning together with the mastery of technological tools for an overall goal of achieving learner autonomy. At tertiary level, however, technology-based and cognitive learning/teaching are still in their embryonic state. This paper deals with writing, a highly cognitively demanding skill, and advocates the necessity of reconsidering EFL syllabus design at tertiary level by incorporating blended learning and writing. Thus, writing is valued not only as a learning skill but also as thinking and problem-solving skill which requires reflection during all the steps of the composing process. The study attempts, therefore, to explore the interrelationship between writing, learning and thinking in order to suggest a pedagogic framework that would lead to writing and learning achievement. This would be by

developing metacognitive awareness in the writing process, through a blended learning approach that combines different teaching and learning approaches in order for students to adhere to digital communication.

Key words: blended learning, metacognitive awareness, writing, CALLA, WAC, WAL, CAW

ملخص

لقد دفعت الثورة التكنولوجية في القرن *21*، بالإضافة إلى العولمة البلدان النامية (مثل الجزائر) على اعتماد البرامج التعليمية المتطورة بمهارات التفكير و التمعن في التعليم مع التمكن من الأدوات التكنولوجية من اجل تحقيق تعليم منظم و ذاتي عند المتعلم. رغم ذلك على مستوى التعليم العالي فإنّ التعليم و التعلم القائم على التكنولوجيا والتعلم المعرفي لا يزال في مراحله الأولى. يتناول هذا المقال التعبير الكتابي الذي يتطلب مهارة عالية إذ يحاول و يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في تصميم مناهج اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم العالي من خلال دمج التكنولوجيا مع التعبير الكتابي. يحاول هذا المقال إذن اكتشاف الترابط بين التعبير الكتابي والتعلّم والتفكير لاقتراح إطار تربوي من شأنه أن يعزز نجاح الطلبة في التعلم والكتابة على حد سواء. و هذا يكون من خلال تطوير الوعي المعرفي في عملية الكتابة من خلال نهج التعلم القائم على دمج طرق تعليمية مختلفة مما يسهل على الطلاب الانضمام إلى عالم الاتصال الرقمي.

1. INTRODUCTION

At the University level, writing is an essential skill for academic success. However, and despite a long exposure to the target language, Algerian EFL students end up their academic education and training with weak learning and writing proficiencies. This expresses an urgent need to reconsider writing instruction at tertiary level. Current research in the field has renewed interest in writing as a functional skill which promotes language learning. Researchers have also highlighted the interrelationship between writing, thinking and learning, and so the importance of teaching writing and learning strategies alike. Moreover, the use of technology as a support to writing instruction is gaining more recognition as it enhances students' writing skills, promotes interaction, and enables more student-centered learning. This study attempts, therefore, to suggest an academic framework for writing instruction that would improve learning and writing by developing learners' metacognitive awareness to achieve an acceptable writing and EFL proficiency. This is done through a blended learning approach since the technological expansion has imposed on every learner the necessity to manipulate software and hardware, requiring from them to be competent writers for a digital communication. To achieve these objectives the following research questions are put forward :

1- What instructional model would develop learners' metacognitive awareness in writing to achieve satisfactory mastery of this skill?

2- Would the proposed writing instructional framework lead to a better writing and EFL academic achievement?

3- How can e-learning enhance writing and learning strategies instruction?

2. THE STUDY

Before embarking in the experimental phase of this research, it is important to draw the theoretical framework for writing instruction that is believed to answer Algerian EFL students' needs at university level and to justify the choice of the approach to the proposed writing instruction.

2.1 Theoretical Considerations

The suggested instructional framework is inspired from different learning and writing approaches that highlight the link between writing, learning and thinking; in addition to a strategies learning instruction (CALLA), and computer-assisted writing (CAW). It is later modified and enriched in a way to respond to students' writing and learning needs.

2.1.1 Writing as Learning and Thinking

Writing is a productive skill in the written mode; it is essential for language reinforcement, for consolidating learning, and for testing (Rivers, 1968; Harmer 2001). Moreover, writing is a thinking process (Sinclair, 2010); it is also problem solving (Flower and Hayes, 1981); besides, Paivi, Mason, & Lonka, (2001**)** believe writing is rather requiring thinking and reflection *before*, *during,* and *after* the act of writing. As a result, writing is perceived not just as output, but also as input that serves to improve learning Elbow (1994).

2.1.2 Metacognitive Awareness

Flavell (1976) posits that metacognition has two major constituents: metacognitive knowledge and metacognitive regulation. Metacognitive Knowledge (also called metacognitive awareness) is what individuals know about themselves and others as cognitive processors. He classifies such knowledge into three integrative types: person knowledge, task knowledge, and strategy knowledge. On the other hand, Metacognitive Regulation or Monitoring is the

regulation of cognition through a set of activities that help people control their learning. It includes activities of planning, monitoring or regulating, and evaluating (Paris & Winograd, 1990; Schraw & Moshman, 1995). Since 1990s writing researchers began to promote the integration of metacognition into writing research and instruction in order to make students 'actively' instead of 'subconsciously' aware of their mental actions and able to regulate their cognition. The results from the studies in L1 and L2 writing (Devine, 1993; Kasper, 1997) indicate that there is a link between metacognitive knowledge and writing performance. In fact, kasper (1997) and Zhang (2010) maintain that a good command of metacognitive knowledge can empower EFL learners in their English writing and cultivate their learning autonomy in EFL; consequently, educators should include metacognitive knowledge instruction in teaching programs (Chamot & O'malley, 1994; Kasper, 1997). Xiao (2007), for his part, advocates scaffolded instruction and believes the teacher should provide students with guided practice until their metacognitive strategies move toward an automatic state.

also**ped·a·gog·i·cal**
adj.
1. Of, relating to, or characteristic of pedagogy.

2. Characterized by pedantic formality: a haughty, pedagogic manner.**2.1.3 Language Learning Strategies Instruction (CALLA)**

Chamot *et al* advocate an approach based on cognitive-social theory which integrates academic language development, content area instruction, and learning strategies instruction to facilitate the acquisition of both content and language; they refer to as cognitive academic language learning approach (CALLA) (O'Malley and Chamot, 1990; Chamot *et al*, 1999). CALLA involves higher levels of thinking and aims principally at helping students become more effective and independent learners. The CALLA instructional design is task-based, and is identified within the Metacognitive Model of Strategic learning (Chamot et al, 1999: 43). It comprises

five phases: preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion, and guides learners to learn language content and build their metacognitive awareness in an autonomous fashion.

2.1.4 Computer Assisted Writing (CAW)

Computer-assisted instruction (CAI), through interactive computer programmes, is believed to allow students to progress at their own pace as they receive immediate feedback, and work individually or problem solve in a group (Lee, 2000). In addition, networked computer technology has become prevalent in higher education, and in writing classrooms (Sullivan and Pratt, 1999). Thus, CAW (computer-assisted writing), together with a web-based writing instruction, and the adherence to writing laboratories would help students lessen their anxiety, enhance their motivation as well as increase their written output both quantitatively and qualitatively, and be introduced to digital communication. Most importantly, Akturk and Sahin (2010); in addition to Mevarech, Zion, and Michalsky (2007) advocate positive correlations between educational Internet use and the building of metacognitive awareness. To conclude, computer-assisted writing instruction combines information processing, communication, use of authentic language, and learner autonomy.

2.2 Research Design

The study attempts to provide classroom-based empirical data in order to trace students' development of their metacognitive awareness in writing, by implementing a metacognitive

writing instruction, paired with a teaching platform based on the use of ICTs. A triangulation process is adopted to evaluate the efficacy of the proposed instructional framework, as well as to evaluate students' development of writing and EFL proficiency according to three variables : awareness in writing, awareness in learning, and academic success.

2.2.1 Subjects

The present research work is an experimental study involving an experimental group (EXP) and a control (CTR) group, each one including 30 learners, among first year students enrolled in the department of English. These students' English proficiency is estimated from low to high intermediate; they have Arabic as a mother tongue (L1), while English is a second foreign language (FL2), after French (FL1).

2.2.2 Instruments

a. The Questionnaire: It attempts to track over time students' development of their metacognitive awareness in writing and in learning. It is also used to depict learners' learning and writing difficulties. It is administered twice: before and after the instruction implementation. (Appendix A)

b. The Interviews: They are conducted with students to elicit self-reported data providing insights into what writers think they are doing or should be doing when writing. Interview 1 (structured) is conducted with both EXP and CTR samples, while Interview 2 (semi-structured) is conducted with EXP group only (Appendix B).

c. Scores' Analysis: It aims at assessing students' writing proficiency in relation to the implemented instructional framework. It consists in considering the semestrial scores obtained by the informants in the two groups both in writing (as a subject-matter) and in EFL in general (as semestrial arithmetic means). These scores are analysed and then cross-compared between the two groups and between the two academic semesters.

1.3 Description of the Results

The study comprises pre-, while- and post-instruction phases. The data gathered via the different research instruments are analyzed qualitatively, quantitatively, and statistically, using Likert-Type five-

point scale [1]and applying SPSS version 20.0 program[2]. The results of the study are aimed to expose how metacognitive awareness in writing promotes self-regulation in learning and thus leads to better achievement in writing and in EFL learning, and ultimately to learner autonomy.

Pre-Instruction Phase

The aim is to draw students' profile in both EXP and CTR groups prior to the implementation of the teaching instruction in terms of motivation, attitude, learning and writing awareness, and self evaluation. The informants appear to come to university with a narrow view of what makes 'good' writing and learning. In addition, they have weaknesses in background, procedural and strategic knowledge.

1.1.1. While-Instruction Phase

a. The Experimental Instructional Framework: The metacognitive-raising instruction relied mainly on the explicit teaching of writing strategies through teaching steps inspired from CALLA in ways in which the teacher can plan, sequence, support, and assess writing and learning, the use of self and peer editing sheets (Appendix C & D) and a scoring rubric (Apendix E), unstructured interviewing and conferencing, and through regular correction and commenting on students' written products. The instruction also interwines teacher and learner roles in the different stages, as the following table clarifies :

1 - By applying the Likert Type five-point scale, students' responses are transformed into interval scores, and every answer correlates with a mark or a number of points from 1 to 5.

2 SPSS (Statistical package for social sciences) which is a statistical programme that has permitted the execution of the different calculations

	Teacher's role	Students' role
Stage One: Planning	specifies objectives of the lesson and activates students' background knowledge	attend and participate and reflect on the nature of the task as well as on the objectives to be attained
Stage Two: Sequencing	- explains how to write a piece of writing starting from a model, - teaches explicitly writing strategies (prewriting, outlining, drafting…) - provides practice in the form of individual, pair or group work	- apply strategies with guidance - write a list of words/sentences and try different prewriting techniques to arrive to a first draft of the topic
Stage Three: Monitoring	gives feedback on learners' first draft and provides guidance to students through unstructured interviews	are trained to self-questioning to monitor their own progress, and to using the writing and regulatory strategies learned in the previous steps
Stage Four: Assessing and Expanding	- provides more practice and supports transfer of strategies to new tasks - evaluates students' written products and use of strategies via written comments or grades - encourages independent use of writing and regulatory strategies	- are encouraged to self- and peer-editing /scoring, using self- and peer-evaluation sheets - self-assess own strategies and, and self-regulate their writing in new tasks - become self-directed and use strategies independently

Table1. Steps of the Writing Instruction

At the beginning of the instruction, many students seemed not 'open' to writing, suffering for the writer's block as they have difficulties in activating background knowledge. Furthermore, the majority of students wrote in free writing form, with an informal outline, in addition to L1 and FL1 clear influence. However, this instruction has contributed in building students' awareness by learning to plan, monitor, evaluate and revise one's own thinking processes and products. Such actions have helped them to know themselves as writers and adjust their beliefs and knowledge of the writing task and its requirements, as well as to acquire strategies for how to deal with problems they may have in writing or in learning. Furthermore, scaffolded instruction has helped shift learning responsibility from teacher to learner, and thus has contributed in the building of their autonomy. Consequently, one may perceive a positive correlation between metacognitive awareness in writing, self-regulation in writing and in learning, and ultimately autonomy in learning.

b. The Teaching Platform: In order to implement computer-assisted writing, the researcher has designed (within a national e-learning program) a teaching platform (a moodle) to help learners write more accurately, more confidently, and ultimately more autonomously. The software contains a collection of lessons supported by links to web-sites. It also enables students to send their homework, questions, and personal writings, as well as contribute in the forum or chat rubrics. The writing tasks move from writing sentences to paragraphs. The focus is different each time: using the Internet for information collection, drafting, revising, and editing. Finally, the students were initiated to connecting to online writing laboratories to be in touch with students and teachers from other universities, and other countries. After the introduction of the learning platform, a greater interaction and integration of the students in the lessons have been noticed. The posted lessons, with the web links helped many learners in understanding lessons and receiving answers to questions

they could not ask to the teacher or mates. Though the students were not open for interaction from the beginning, after many encouragements to use the learning platform, they have later appreciated it and felt it was answering their learning needs.

2.3.3 Post-Instruction Phase

The main focus of this phase is to analyze the effect of the suggested instruction on the students' metacognitive awareness and academic and writing proficiency.

a. Quantitative and Statistical Analysis: According to the quantitative and the statistical analyses (using a Likert Five-Point Scale and/or *t*-test), there is an improvement in EXP sample as opposed to CTR sample; this improvement is also inferentially significant on the part of EXP but not on the part of CTR, mainly in what concerns

- Self-evaluation while performing given writing tasks
- Solutions opted for to improve as writers
- Learning-related problem-solving strategies
- Writing strategies employed before, during and after writing

b. Post-Instruction Scores' Analysis: The researcher has considered the change in the informants' (EXP and CTR) writing and learning achievement by comparing the change in the *mean* of each sample, and then by using the *t*-test for both writing and EFL results (that is comparing the scores of writing obtained in first and second semesterial exams, as well as comparing the first and second semestrial averages obtained by calculating the scores obtained in all the subjects-matters of First Year syllabus).

Writing Scores

	Descriptive Statistics (mean)	Inferential Statistics (*t*-test)
EXP	Mean 2 (11,65) > Mean 1 (11,53)	t-value is -0,388 significance test p-value sig. (2-tailed) = 0,701 p-value > 0, 05
CTR	Mean 2 (10,20) < Mean 1 (10,40)	t-value is -0,678 significance test p-value sig. (2-tailed) = 0,503 p-value > 0, 05

Table 2. Recapitulation of Writing Results

The results reveal a positive impact of the metacognitive instruction on the writing scores of EXP in descriptive terms, but not in statistical terms. On the other hand, even if the decline in CTR writing scores is not statistically significant, these results suggest that the traditional instruction undergone by CTR group has led to a regression in their level.

EFL Scores:

	Descriptive Statistics (mean)	Inferential Statistics (*t*-test)
EXP	averages 2 (12,19)> averages 1 (11,54)	t-value is -7,010 significance test p-value sig. (2-tailed) = 0,000 p-value < 0, 05
CTR	averages 2 (11,33)> averages 1 (10,98)	t-value is -1,850 significance test p-value sig. (2-tailed) = 0,074 p-value > 0, 05

Table3. Recapitulation of EFL Scores Results

These results reveal a positive impact of the metacognitive instruction on the EXP sample EFL scores descriptively and inferentially. However, CTR group improved in EFL scores descriptively but not statistically.

1.4 Interpretation of Results

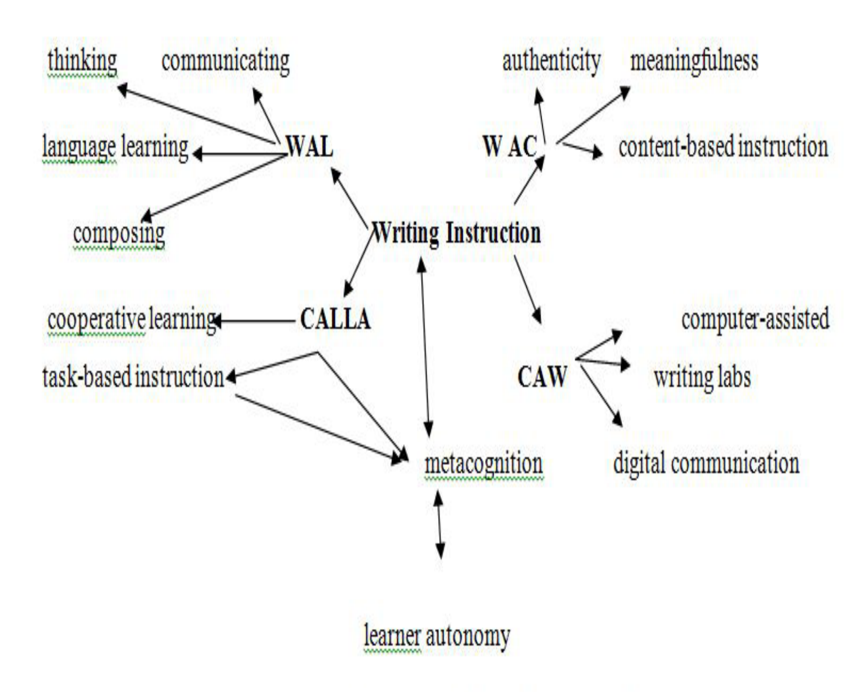
In the while-instruction phase, the informants began to develop metacognitive awareness, particularly with self- and peer-editing sheets. By the end of the instruction, the results obtained via the triangulation process lead us to conclude that EXP group outperformed CTR group (academic success). EXP students have also marked a quantitative and

statistical improvement in a number of questions, leading to suggest a development in their metacognitive awareness that allowed them to improve their writing and learning. Nevertheless, students still consider greatly accuracy over fluency, and rely much on the teacher for correction and for problem-solving; they express also difficulties in time management and study skills. It may be argued that the teacher has a major role in (re)shaping learners' beliefs about writing, initiating them to the writing habit and to autonomy, through a formal instruction. As to the teaching platform, many EXP students show little importance to computer/Internet writing because most of them live on a campus and have no access to the Internet, thereby turning to other options to solve their learning problems. Hence, the teacher, as a guide and a monitor, should give learners more responsibility in lesson planning, and should even create the need for ICTs.

1.5 Pedagogical Implications: These implications are presented below in relation to the research questions mentioned before.

2.5.1. <u>What instructional model would develop learners' metacognitive awareness in writing to achieve satisfactory mastery of this skill</u>?: The analysis of the different research tools reveals that students keep making language mistakes related to grammar and vocabulary choice, spelling and mechanics. This requires reinforcing teaching in these spheres and so calls for writing as learning approach (WAL). In addition, the difficulties expressed by learners in other modules justify the use of writing across the curriculum approach (WAC). Moreover, the big number of students in each group and the limited time devoted to writing gives arguments for the need and importance of CAW. Consequently, the academic framework that results from the study will combine different learning and writing approaches, improving the initial instructional framework by supplementing CALLA and CAW with WAL and WAC.

With WAL, writing is seen as communicating, composing, and language learning. Through the composing practice, learners consolidate knowledge acquired about grammar, vocabulary and syntax with writing organizational devices and techniques. On the other hand, with WAC, authenticity and meaningfulness of the writing tasks are an essential condition for learners to attain success as EFL writers (Braine, 1989 and Johns, 1997). Besides, pedagogically speaking, a content-based instruction seems appropriate to achieve the goals of authenticity and meaningfulness, since it avoids isolating language from content (Grabe & Stroller, 1997). Therefore, the overall design of writing pedagogy will consist into a blended learning instructional model as follows:



A Suggested University Writing Instruction Model

Nevertheless, the suggested teaching framework has to be carefully planned and implemented according to the

gradation in the syllabus. The teacher, then, has to work in collaboration with other teachers of different modules in order to adjust, accordingly, the content and the degree of difficulty of the writing lessons. Thus, genre pedagogy seems to be an appropriate solution (Smoke, 2001). Genre-based approach presupposes to teach writing for a particular purpose. According to (Hyland, 2003), genre approach focuses on the communicative function of texts in specific social contexts. According to this approach, learners gradually study texts in the genre they are going to write in, before they begin to write. Hyland also maintains that genre pedagogy is explicit, systematic, needs-based, supportive, empowering, and consciousness-raising. Furthermore, there should be an integration of the four skills, particularly writing in content modules for a well balanced EFL instruction. Moreover, the essential role of the teacher presupposes teacher-training to take strategy-instruction into account, in order for the teacher to be able to guide learners develop in learning and writing.

2.5.2 Would the proposed writing instructional framework lead to a better writing and EFL academic achievement?: The results suggest a positive effect of the writing instructional model used since students in the EXP group have scored relatively better than the CTR group, and so they have improved their English proficiency in general and their scores in the writing module in particular. In addition, though at the beginning of the instruction, the students did not have any idea of how to monitor their work and so how to develop awareness in their learning and writing process, progress has been noticed over time, mainly through tasks such as self and peer editing. Metacognitive awareness appeared slowly, and it occurred in different degrees and different forms among students, as personal variation also played a role.

2.5.3 How can e-learning enhance writing and learning strategies instruction?: The learning platform has offered students an opportunity for individualized learning as every student could learn at his/her own pace. It has also promoted learner autonomy in

that they could take in charge their own weaknesses, find appropriate solutions from different sources and learn collaboratively. All these are in correlation with CALLA principles. Moreover, e-learning has opened the possibility for interaction between teacher and students and between students themselves. This reinforces the idea of mediation between the teacher, the ICTs and students in a socio-constructivist dimension, where the teacher gives gradual support to the students in the use of ICTs, before training them in autonomy. To sum up, writing and EFL instruction should be supported by a theorized practice that is reinforced by the use of ICTs, which would facilitate an authentic development of social and cognitive processes. However, the presence of ICTs depends on the context, and so their use or intake can be limited to the availability of equipment, the proficiency of teachers and to the involvement of students.

3. CONCLUSION

Writing is not a mere skill; it is an act for making meaning and advancing thinking. Writing has a functional role to play in the course of studies; it is a learning tool and so has to be promoted as such. Writing at university level particularly involves a number of complex activities and such understanding, analyzing and memorizing a great number of information. It also requires students to select appropriate strategies to solve problems related to learning. All these activities involve metacognition and thus call for instruction into the development of metacognitive awareness to benefit learners' literacy skills. The goal of this study is to produce innovation and change in the university writing curriculum in terms of instruction and evaluation. It suggests a blended learning approach which adopts main principles of CALLA and combines them with WAC and CAW with an overall objective for WAL. The instruction is effective and highly recommended if we aim at developing students' metacognitive awareness that would lead them to self-regulation and ultimately to autonomy. Nevertheless, there emerges a necessity to reconsider syllabus design, as well as to redesign the sug-

gested framework for teaching writing at tertiary level, on the basis of learners' writing and learning needs, in a digital era. This paper thus highlights the importance of implementing the use of ICTs at university level for a successful EFL and writing instruction. Students would as such be able to improve in writing, in learning EFL, and in lifelong learning.

REFERENCES

- Akturk, A.O. & Sahin, I. (2010). *'Analysis of Community College Students' Educational Internet Use and Metacognitive Learning Strategies'.* Procedia-Social and Behavioral Sciences. Vol 2/2, 5581-5585.

- Braine, G. (1989). '*Writing in Science and Technology: An Analysis of Assignments From Ten Undergraduate Courses'. English for Specific Purposes*, 8, 3-15

- Chamot, A.U., & O'Malley, J. M. (1994). '*Language Learner and Learning Strate*gies'. In N. C. Ellis, (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Pr ess.

- Chamot, A.U. *et al*.(1999).*The Learning Strategies Handbook*. New York. Addison Wesley Longman, Inc.

- Devine, J. (1993). *The Role of Metacognition in Second Language Reading and Writing'.* In J.G. Carson& I. Leki (Eds.), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspective.* (pp. 195-127).

- Elbow, P. (1994). '*Writing for Learning- Not Just For Demonstrating Learning'.* University of Massachusetts, Amherst, 1-4.

- Flavel, J.H. (1976). '*Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Development Inquiry'*. American Psychologist, 34, 906-911

- Flower, L & Hayes, J.R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication, Vol. 32/4, 365-387

- Grabe, W. & Stroller, F.L. (1997). '*Content-Based Instruction: Research Foundations*' In Snow, M.A. & D.M.Briton, D.M.(eds).*The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating language and Content.* White Plains, NY. Addison Wesley longman.5-21

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching.* England. Pearson Education Limited.

- Hogue, A. (2008). *First Steps in Academic Writing*. USA. Pearson Education, Inc.

- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*.USA. CUP

- Johns, A. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

- Kasper, L.(1997). *Assessing the Metacognitive Growth of ESL Student Writers Metacognitive knowledge in EFL writing*. Language Teaching & Learning. Investigator's Brochure, CRF, ICF, Study Protocol, Reports oct-clinicaltrials.com

- Lee, K.W.(2000). '*English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning'*.The Internet TESL Journal. Vol. VI/12. December 2000 http://iteslj.org/

- Mevarech, Z.R., Zion,M and Michalsky,T. (2007). '*Developing Students' Metacognitive Awareness in Asynchronous Learning Networks in Comparison to Face-to-Face Discussion Groups'*. Journal of Educational Computing Research, Vol 36/4,395-424.

- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* UK. CUP.

- Oshima, A. & A. Hogue. (2006). *Writing Academic English*. USA. Pearson Education, Inc.

- Oshima, A. & A. Hogue. (2007). *Introduction to Academic Writing*. USA. Pearson Education, Inc.

- Paivi, T; Mason, M & Lonka, k (eds.). (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice.* Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.

- Paris, S.G., & Winograd, P. (1990). '*How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction'*. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15- 51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

- Petric, B &, Czarl,B.(2003). *Validating a Writing Strategy Questionnaire.* System. 31,187-215

- Rivers, W.M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. USA. The University of Chicago Press.

- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories*. Educational Psychology Review*, 7*(4), 351-371.

- Sinclair, R.S. (2010). *Thinking and writing: Cognitive Science and Intelligence analysis*. Washington, DC. Center for the Study of Intelligence.

- Smoke, T. (2001). '*Instructional Strategies for Making ESL Students Integral to the University'*. In Silva.T & Matsuda, P.K. (eds). *On Second Language Writing.*USA. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

- Sullivan,.N.& Pratt, E.(1996). '*A Comparative Study of Two ESL Writing Environments: A Computer-Assisted Classroom*

and a Traditional Oral Classroom'.System. Vol 24/4, December 1996, 491-501

- Xiao, Y.(2007). *Applying Metacognition in EFL Writing Instruction in China*. Reflections on English Language Teaching, Vol. 6/1, 19-33

- Zhang, Y. (2010). '*Investigating the Role of Metacognitive Knowledge in English Writing'*. HKBU Papers in Applied Language Studies Vol. 14, 25-46

APPENDICES

APPENDIX A: Students' Questionnaire

Part1: Person knowledge

1- What are the main difficulties that you have encountered during your university studies till now?

2- Do you like writing in English?

3- Is learning to write important for your success as a student?

4- How do you estimate your level in English and in Writing?

5- On a scale from 1 to 5, show how confident you feel when you perform the writing tasksk. Tick in the right column.

Items	1	2	3	4	5
1- Write a clear, focused and unified					
2- Support my ideas with detailss.					
3- Use effective words in the text.					
4- Write a well-organised text.					
5- Use correct grammar.					
6- Use mechanics correctly.					
7- Avoid L1 (Arabic) and FL1 (French) interference.					
8- Write successfully in different text types.					
9- Write successfully in all modules.					

Part 2: Task knowledge

7- When you write, to what extent do you consider the topic, the purpose, the audience (the reader), or the structure and organization of the writing task?

8- What do you do/should you do most to improve your writing competence?

9- You prefer correction of your writing to be by yourself, by classmates, or by the teacher? Say why?

Part 3: Strategic knowledge

A/ learning strategies

10- What strategies have you often adopted for your studies this year? Tick beside the right answer(s).

11- What aspect(s) of the language do still need to improve?

12- Do you regularly write paragraphs in other modules to improve your proficiency level? Why? Or Why not?

13- When you have trouble while learning, you try to overcome the problem individually, with the help of classmates, or with the help of your teacher(s)? Please, say why?

B/ The writing process proper

14- Tick in the appropriate column (1 to r5) that tells **how true of you the statement is**

a) Before I start writing in English,

Items	1	2	3	4	5
1- I try to remember all I know about the topic.					
2- I write an outline of my paper.					
3- I think about the purpose of my writing.					
4- I think about the person(s) who would read my paper.					

b) While writing

Items	1	2	3	4	5
1- I start with the introduction.					
2- I go back to my outline and make changes in it.					
3- I go sure for grammar and vocabulary.					
4- I use the dictionary if necessary.					
5- I ask my peers or the teacher for help.					
6- I think about the purpose of my paper.					
7- I think about the people who would read my writing.					
8- I use the computer to write quickly.					

c) When revising

Items	1	2	3	4	5
1- I check and make changes in vocabulary, spelling and grammar, or paragraph structure					
2- I use a computer spell-checker.					
3- I revise the draft for content and clarity of meaning.					
4- I check if my paragraph/essay matches the topic requirements.					
5- I ask peers or the teacher to make suggestions on my first draft					
6- I edit my draft individually.					

Adapted from Petric, B & Czarl,B(2003)

APPENDIX B: Students' Interviews

Interview 1

1- How do you want your teacher to help you improve as a learner?

2- What is your definition of good writing/learning?

3- Do you set clear learning objectives by the beginning of the academic year? Why/ Why not?

Interview 2

1- Did you follow the three steps of the writing process in the exam(s)?

2- Did you begin with the outline first or with the paragraph directly? Why?

3- Did you follow the three steps of the writing process in other modules' exams?

APPENDIX C: Self-editing Sheet

Example: The paragraph

Writer..Date...............................

Format		
My paragraph is correctly formatted	yes	no
Organisation		
My paragraph begins with a topic sentence and ends with a concluding sentence.	yes	no
I use listing order to organize my paragraph	yes	no
I use transitions to signal each main point	yes	no
Sentence Structure		
Every sentence has at least one S V and expresses a complete thought	yes	no
Punctuation, capitalisation, an spelling		
I put a period after every sentence.	yes	no
I used capital letters correctly.	yes	no
I checked my spelling.	yes	no
Personal grammar trouble spots	**Number found and corrected**	
I checked my paragraph for.........errors (verb tense, article, etc)	....	

(Hogue, 2008:196)

APPENDIX D: Peer-editing Sheet

Example: Paragraph Format

Peer editor:……………………………….Date……………………………………

1. Is the paragraph interesting?	Yes	no
2. Do you understand everything?	Yes	no
3. Would you like more information on the topic?	Yes	no
4. Does the paragraph contain a topic sentence and a concluding sentence?	Yes	no
5. Is the paragraph well structured?	Yes	no

Adapted from (Hogue, 2007: 202)

APPENDIX E: A Scoring Rubric for Tests

Example: The paragraph

	Maximum score	**Actual score**
Format	**5**	……
Punctuation and mechanics	**5**	……
Content	**20**	……
Organization	**35**	……
Grammar and sentence structure	**35**	……
total	**100**	……

Adapted from (Oshima and Hogue, 2007, p.196)

Karima Aït Yahia
Université Alger 2

La imagen del otro: El ocaso del colonialismo francés en Argelia y la opinión pública española

Résumé

La presse espagnole s´est intéressée de près à la Guerre d´Indépendance Algérienne (1954-1962). Les journaux espagnols de l´époque ont publié régulièrement sur la question algérienne et ont montré un intérêt particulier pour cette affaire. La proximité entre l´Algérie et l´Espagne ainsi que les mouvements d´indépendance des pays arabes qui étaient considérés par le régime de Franco comme une possible expansion du communisme soviétique, justifiaient l´intérêt de la presse espagnole pour le déroulement du processus d´indépendance de ce pays nord-africain. L´Espagne avait également des possessions coloniales au Maghreb qui réclamaient leurs indépendances, ce qui rendait encore plus aigu l´intérêt que pouvait avoir la presse pour le thème de la décolonisation. Notre article se focalise sur les deux dernières années de la Guerre d´Algérie, en analysant les journaux suivants : Arriba, Abc, Ya et La Vanguardia Española, qui nous semblent représenter les courants idéologiques les plus importants du régime de Franco. Nous avons été amenés au terme de notre analyse à observer que les articles publiés sur la question algérienne rendaient compte d´une diversité d´opinions surprenante, même s´ils respectaient les limites imposées par la politique étrangère de Madrid. Il est à noter plus particulièrement que la presse de l´époque s´identifiait presque exclusivement à la population européenne d´ Algérie et reflétait l´affinité culturelle et religieuse entre l´Espagne et la France.

Abstract

The Spanish press showed a keen interest in the Algerian War of Independence (1954-1962). The Spanish newspapers of this period published on a regular basis on the Algerian question and they showed a particular interest in this conflict. The short distance between Algeria and Spain, as well as the independence movements in the Arab world – which the Franco regime perceived as a dangerous opportunity for Soviet Communism – justified the interest of the Spanish press for the development of the struggle for independence in this North-African country. Spain also had colonial possessions in the Maghreb that demanded independence, which made the theme of decolonisation more relevant for the press. This article analyses the reporting on the war in the newspapers Arriba, Abc, Ya and La Vanguardia Española, which represented the main ideological currents within the Franco regime and focuses on the last two years of the Algerian War. These investigations lead to the conclusion that the articles published on the Algerian question showed a surprising diversity of opinion, although the authors respected the limits imposed by the foreign policy of the government in Madrid. On the other hand, we can say that the press of the period identified itself exclusively with the European population of Algeria and reflected the cultural and religious affinities between Spain and France.

ملخص

اهتمت الصحافة الإسبانية بقضية حرب التحرير الوطنية *1954-1962* . فقد نشرت الجرائد الإسبانية أنداك العديد من المقالات حول القضية الجزائرية و أولت اهتماما كبيرا بها.

و قد كان القرب الجغرافي بين إسبانيا و الجزائر عاملا من بين العوامل التي تفسر هذا الاهتمام. علاوة على ذلك فقد أثارت الحركات التحررية التي عرفتها البلدان العربية في تلك الفترة ، و التي كان يعتبرها نظام فرانكو تمديدا للتوسع السوفياتي ، سببا آخر

جعل اهتمام هذه الصحافة بتطورات القضية الجزائرية يزيد أكثر فأكثر. من جهة أخرى ، كانت لإسبانيا ممتلكات استعمارية في المغرب أصبحت تطالب باستقلالها ، مما ضعّف الاهتمام بالمسائل الاستعمارية.

تطرقنا من خلال هذا المقال إلى السنتين الأخيرتين من حرب التحرير الجزائرية و قد تم تحليل الجرائد التالية : أريبا ، أب س ، ياء ، و لفنقورديا إسبانيولا لكونها تمثل مختلف القطاعات الإيديولوجية لنظام فرانكو. توصلنا هند الانتهاء من التحليل إلى أنّ الآراء التي عبّرت عنها الصحافة كانت متعددة و مختلفة فيما يخص القضية الجزائرية بحيث أنّ كل جريدة كانت تدافع عن إيديولوجيتها. و الملاحظ أيضا أنّه لم تخرج أي جريدة عن حدود السياسة الخارجية التي كانت تتبناها حكومة اسبانيا آنذاك و قد وقفت هذه الصحافة مع الأقلية الأوروبية في الجزائر و أكدت من خلال هذه المواقف القرب الثقافي و الديني بين أسبانيا و فرنسا.



La guerra de independencia de Argelia ha tenido mucho eco en la sociedad española y ha marcado bastante la política exterior durante el franquismo. España tenía muchas razones para dedicar atención y mostrar interés en lo que pasaba en Argelia. Aquel país norteafricano reflejaba bastante bien las grandes preocupaciones de la política exterior española de aquellos momentos.

Primero, la proximidad de España y Argelia representaba un elemento de intranquilidad para Madrid, sobre todo en los tiempos más críticos de la Guerra Fría, pues la Unión Soviética, enemigo ideológico número uno del régimen franquista, apoyaba la causa del FLN (Frente de Liberación Nacional) en su lucha contra el colonialismo francés y se interesaba mucho por los países recién emancipados, sobre todo en el ámbito del Mediterráneo. La independencia de este país norteafricano, por lo tanto, era considerada por el régimen franquista como una posible expansión del comunismo soviético. Y aunque España sufrió un total aislamiento por la comunidad internacional tras la Segunda Guerra Mundial, debido a que el régimen de Franco se había instalado con la ayuda de las fuerzas de Hitler y Mussolini. No obstante, el inicio de la Guerra Fría cambió rápidamente esta situación. Para los Estados Unidos, España pasó de ser un estado fascista a un interesante aliado situado en una zona geoestratégica clave en su enfrentamiento con la Unión Soviética. Después de la firma de un acuerdo con los con Estados Unidos, en 1953, que estipulaba la utilización de las bases españolas contra un posible ataque soviético, inclusive desde África, España se había atribuido el papel de vigilante ante la amenaza soviética en el Norte de África[1].

1 - R. Calduch, “La política exterior durante el franquismo”, en: Idem (ed.), La política exterior española en el siglo XX, Madrid, Ediciones Sociales, 1994, pp. 107-129; Jean-François Daguzan, “La politique exterieur du franquisme (1944-1976): Une pratique à usage interne”, Mélanges de la Casa de Velázquez, 1988, XXIV, pp. 255-276.

Segundo, en relación con algunos intereses que España quería alcanzar en el marco de su acercamiento con la Comunidad Europea y la OTAN para salir de su aislamiento, y con el propósito de ganar el apoyo de Francia para ingresar a estas organizaciones internacionales, España no podía permanecer indiferente ante lo que ocurría en Argelia, que era oficialmente todavía una provincia francesa[2].

La política desarrollada por el gobierno español con respecto al problema de la independencia de Argelia no podía tampoco separarse de la estrategia general seguida por España en el Magreb. La posesión de territorios en esta zona y en el Sahara determinaba en principio una política de colaboración en asuntos coloniales.

Además, la presencia en Argelia de muchos pieds-noirs (pies negros) -es decir, de europeos nacidos en Argelia- de los cuales aproximadamente el 40% era de origen español, suscitaba interés por lo que pasaba en Argelia y también la simpatía de muchos españoles hacia la causa de la Argelia francesa. Hasta la víspera de la independencia la dominación del europeo de origen español era obvia sobre todo en ciertas zonas como el Oranesado e incluso en ciertos partes de Argel como el barrio de Bab el Oued[3]. Los pieds-noirs de origen español desempeñaron un papel importante durante el proceso de la independencia argelina puesto que “eran rotundos enemigos de la independencia argelina”. En varias ocasiones, encontraron refugio en el territorio español, sea para huir de la justicia francesa o bien para organizar desde allí un golpe de estado[4]. Tras la independencia de Argelia en julio de 1962, eran muchos los pieds-noirs que se instalaron en España, principalmente en la zona de Alicante y sus alrededores. Eran más de 60.000 y procedían sobre todo del Oranesado.

2 - Esther M. Sánchez Sánchez, “Franco y De Gaulle. Las relaciones hispano-francesas de 1958 a 1969”, Studia Historica. Historica Contemporánea, 2004, XXII, pp. 105-136; Anne Dulphy, “La guerre d’Algérie dans les relations franco-espagnoles”, Cahiers de la Mediterranée vol. 71: Crises conflits et guerres en Mediterranée (Tome 2), 2005, pp. 31-47; Julio Crespo MacLennan, Spain and the process of European integration, 1957-85, Basingstoke, Palgrave, 2000.

3 - Juan Bautista Vilar Ramírez, Los españoles en la Argelia francesa (1830-1914), Madrid, Centro de Estudios Históricos, 1989.

4 - Gastón Segura Valera, A la sombra de Franco. El refugio español de los activistas franceses de la OAS, Barcelona, Ediciones B, 2004.

Todas estas razones demuestran el interés que podía tener España en la cuestión argelina. Este interés se reflejó bastante bien en la prensa de entonces que tampoco se quedó indiferente a lo que pasaba en Argelia. En este artículo analizaremos los cuatro periódicos más importantes de la época, *Arriba*, *ABC*, *Ya* y *La Vanguardia Española*,[5] para averiguar la imagen que éstos transmitían de los dos últimos años de la guerra de independencia argelina.

Dos momentos claves del proceso de independencia de Argelia nos pueden orientar en cuanto a la postura que la prensa franquista tuvo frente a esta cuestión. Primero, el putsch de los generales o sea del golpe de estado contra De Gaulle, en abril de 1961, donde cuatro generales franceses, ayudados por algunos coroneles, quisieron acabar con la política de autodeterminación en Argelia. España estuvo directamente implicada en este golpe de estado, puesto que el cuñado de Franco, Ramón Serrano Súñer, uno de los líderes del sector falangista, ayudó a Raoul Salan en su desplazamiento de Madrid a Argelia para juntarse con el resto de los generales golpistas[6]. Segundo, los días de la independencia, en julio de 1962, representan otro momento importante a través el cual se podía deslumbrar la posición de la prensa franquista en cuanto a este asunto.

Empezando por el putsch, por ejemplo, vemos que el diario falangista *Arriba* consideró el putsch de los generales como un acto de "indudable valentía y responsabilidad histórica"[7], frente a la política de "abandono" del general De Gaulle. Estimaba que lo que pasaba allí era una escena más dentro de la lucha existente entre el comunismo soviético y la civilización occidental, donde los rebeldes del "putsch" combatían el peligro soviético. De esta manera, se presentaba en todo momento a los golpistas como valientes paladines y luchadores dentro de esta civilización, mientras que se consideraba al FLN como un verdadero aliado del comunismo.

El diario católico *Ya* se mostró más escéptico en cuanto al putsch, y calificó esta rebelión de decisión desesperada por parte de los que habían perdido toda esperanza en De Gaulle, quien admitía la

5 - Véase para la prensa: Elisa Chuliá, El poder y la palabra. Prensa y poder político en las dictaduras: El régimen de Franco ante la prensa y el periodismo, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

6 - Alistair Horne, Histoire de la guerre d'Algérie, Paris, Editions Michel Albin, 1980, p. 469.

7 - Artículo anónimo, "La hora de Argelia", Arriba, 23 de abril de 1961, p. 2.

posibilidad de una Argelia independizada totalmente de Francia[8]. La principal preocupación de este diario parecía ser la de conseguir la paz en un país que estaba en guerra desde hacía seis años. El diario consideraba que la manera de conseguir esta paz era secundaria. Lo más importante era restablecer la estabilidad, el orden y la jerarquía que representaba las bases ideológicas de este periódico. Por eso, en algún momento mencionó incluso la independencia de Argelia como posible salida al problema, aunque por otro lado entonó comprensión hacia los partidarios de la Argelia francesa, que se sentían más argelinos que europeos y querían mantener Argelia fuera del "alcance comunista"[9]. De esta manera vemos que tanto en *Arriba* como en *Ya* dominaba el miedo a que una Argelia independiente caería en manos soviéticas y permitiría la expansión del comunismo en la zona del mediterráneo.

Por otra parte, aunque el diario monárquico *ABC* veía el alzamiento como algo "lírico y hermoso" por parte de quienes tenían un gran sentido del patriotismo y querían conservar una Argelia francesa, mantenía que esta rebelión era una locura y un gesto fuera de tiempo y desde un primer momento estaba convencido de que la rebelión de los generales no tenía ninguna posibilidad de sobrevivir. Este diario tampoco escondió su miedo al peligro comunista puesto que publicó también artículos donde afirmaba que al querer descolonizar África se quería expulsar Europa de estas tierras y nos recordaba la alocución del presidente portugués Salazar que afirmaba que "África es complemento natural de Europa, necesaria a su vida, a su defensa, a su subsistencia. Sin África Rusia puede dictar desde ahora al Occidente los términos en que le permite vivir"[10].

Un vez más vemos que otro diario de otra tendencia reflejaba la preocupación de la amenaza soviética que España compartía con otros países dictatoriales de Occidente como era el caso de Portugal[11].

El diario barcelonés de origen liberal *La Vanguardia Española* ha sido más crítico y tajante en cuanto al golpe de estado de abril

8 - B.M., "Decisión desesperad", Ya, 23 de abril de 1961, p. 5.
9 - Josefina Carabias, "Los sublevados pretenden que De Gaulle cambie su política", Ya, 23 de abril de 1961, portada y p. 2.
10 - Ignacio de Echalar, "Portugal sigue con ansiedad los acontecimientos de Argelia", ABC, 26 de abril de 1961, p. 42.
11 - Ibíd.

calificando de “absurdo el intento de los cuatro generales de Argel”, en ningún momento intentó justificar la acción de los generales más bien enseñó el peligro que esta sublevación tenía sobre la política interna francesa puesto que ha engendrado una especie “de dictadura legal” y “permitió a De Gaulle reunir poderes extraordinarios que pocas veces ha reunido una autoridad en la historia de Francia”[12].

Aunque España estaba directamente implicada en el golpe de estado contra De Gaulle, no mencionó el hecho de que el general Salan había podido escapar a la vigilancia de las autoridades españolas y sólo fue después del fracaso del pronunciamiento en Argelia cuando estos diarios publicaron noticias acerca de la implicación de España en aquel asunto.

Poco más de un año más tarde, con la independencia de Argelia el diario *Arriba* mostró pesimismo en cuanto al futuro de este país, afirmando que carecía de madurez política para ser independiente. Al mismo tiempo, no escondió su miedo a que una Argelia independiente adoptara el marxismo, lo que demuestra que la línea editorial de este diario fue marcada principalmente por el anticomunismo[13].

Aquellos días, este periódico dedicó también mucha atención a la cuestión de los exiliados europeos de Argelia y especialmente “al trágico” destino de los españoles, resaltando el papel importante desempeñado por éstos en aquellas tierras. En este sentido dijo que una gran parte de Argelia la habían hecho los españoles con su “sudor” y su “tenacidad”[14] y que “los europeos que salieron de Argelia a los puertos de Cartagena, Almería y Alicante”, llevaron a cargo “la labor de tres, cuatro o seis generaciones” que trabajando la tierra “crearon, buscaron e inventaron riqueza en tierra argelina” y consideró la obra de los españoles en el país norteafricano como una labor de siglos remontándose así a la época del cardenal Cisneros[15].

Arriba afirmó que España no podía quedarse indiferente a lo que estaba viviendo Argelia. En diferentes regiones de Argelia como Orán, Bab el Oued, Bona o Constantina vivían españoles

12 - S.N. “La dictadura legal. Boletín del día”, La Vanguardia Española, 28 de abril de 1961, p. 15.
13 - J.L. Gómez Tello, “Caín y Abel en Argelia”, Arriba, 5 de julio de 1961, p. 9.
14 - Editorial, “La situación”, Arriba, 27 de junio de 1962, portada.
15 - Editorial, “La actualidad en las provincias”, Arriba, 30 de junio de 1962, p. 4.

o europeos de origen español que llevaban apellidos españoles como Martínez, Pérez, Ortega y Sánchez, pero incluso apellidos de familias españolas de buen linaje como el de Hernández[16] y que ante las condiciones difíciles que estos españoles o europeos de origen español vivían, España no podía dejar de prestarles toda la ayuda necesaria a los que en algún momento habían emigrado a la tierra argelina. Por ello, el gobierno español había decidido mandar con urgencia barcos a Argelia para facilitar a los españoles que lo deseasen su regreso a su tierra[17]. En todo momento *Arriba* mostraba compasión hacia los europeos, mientras no enseñaba ningún respeto hacia los autóctonos a quienes menospreciaba y hacia quienes tenía comentarios muy subjetivos a veces como había sido el caso cuando en uno de sus artículos el diario mantuvo: "los manifestantes árabes parecían estar en trance: daba la impresión de que alguna droga les había descentrado. Recorrían las cuidadas vías de aspecto europeo, como borrachos...". Luego dijo: "Cuando la manifestación iba disgregándose, un musulmán con el viejo turbante en la cabeza, dice con una sonrisa oscurecida por unas espantosas caries: '¡esta no es la victoria! ¡Es la paz! ¡Argelia es grande!'"[18].

Contrariamente a lo que afirmó *Arriba*, *Ya* era más optimista en cuanto a una posible coexistencia entre los musulmanes y los europeos de Argelia a la hora independizarse. Incluso el diario iba más lejos, manteniendo que una buena cooperación entre Francia y el nuevo país independiente podría realizar un gran progreso, a condición de que los europeos permaneciesen en esta tierra[19]. Otra condición era la de respetar "implacablemente la ley", es decir "no matarás" y "amarás a tu prójimo". Por lo tanto, el orden y la disciplina representaban dos elementos esenciales para que la nueva Argelia pudiera prosperar y salir adelante[20].

Aunque este diario justificó las acciones de la OAS (organización terrorista de los pies noirs en contra de la independencia) por su fuerte nacionalismo y el amor a su tierra natal, condenó sin remisión cualquier forma de terrorismo, anarquía o desorden. Una vez más

16 - Editorial, "La situación", Arriba, 27 de junio de 1962, portada.
17 - Ibíd.
18 - Pierre Raymond, "El FLN promete 'Garantías y olvido'", Arriba, 30 de junio de 1962.
19 - C. Delgado Olivares, "Argelia y su profunda tragedia humana", Ya, 1 de julio de 1962, portada.
20 - Artículo anónimo, "Argelia, responsable de sí misma", Ya, 3 de julio de 1962, p. 5.

constatamos que los principios básicos de este diario eran los valores católicos que constituían para él la única manera de conseguir la paz y el progreso en este país norteafricano.

Por otro lado, y como lo hizo en otras ocasiones, este diario manifestó su preocupación frente al enemigo comunista, manteniendo que la Unión Soviética sólo aspiraba a que reinase la anarquía en Argelia para poder instalarse allí, sabiendo que el caos sería aprovechado por los comunistas[21]. Además, este periódico no escondió su miedo a que "la disidencia" que entre el GPRA (Gobierno Provisional de la República Argelina) y el FLN llevaría al no respeto de los acuerdos de Evian y la cooperación franco-argelina[22].

Son también curiosos otros comentarios que *Ya* mantuvo en vísperas de la independencia. Criticó tanto al FLN como a la OAS. En su opinión, el terror que estaba sembrando la OAS en Argelia era el resultado de la política del FLN durante la guerra. Dijo: "...al terror se ha respondido con el terror; el asesinato con el asesinato; a la bomba con la bomba...". Por un lado, el artículo resaltaba el carácter "anticristiano" y "trágico" de la estrategia de la "tierra calcinada" que la OAS practicaba en Argelia, por otro lado, y eso ha sido lo que más nos ha extrañado, este diario no reconocía todavía el carácter revolucionario del FLN a algunos días de la independencia y lo consideraba más bien como un grupo terrorista. A este propósito dijo: "Las medidas urgentes y draconianas que ahora pide el FLN para impedir la táctica de la OAS en Orán habrían sido innecesarias si en la memoria horrorizada de los fugitivos no actuase como resorte el pánico a lo peor: la tierra calcinada, el éxodo en masa, las voladuras, los incendios... son el fruto envenenado de una guerra cruel y sin cuartel de casi ocho años"[23].

Este diario también publicó algunas noticias acerca de la salida de los fugitivos europeos de Argelia y de los esfuerzos llevados a cabo por los españoles para "engrandecer" Argelia. Según el mismo, muchos de estos emigrantes seguían siendo de nacionalidad española, cosa que conservaron "contra viento y marea"[24]. Resaltaba

21 - B.M., "Argelia opta hoy", Ya, 1 de julio de 1962, p. 5.
22 - B.M., "Disidencia al descubierto", Ya, 3 de julio de 1962, p. 7.
23 - B.M., "Terrorismos condenables", Ya, 27 de junio de 1962, p. 7.
24 - Editorial, "Bien venidos al viejo solar", Ya, 1 de julio de 1962, portada.

la calurosa acogida que les reservaron los españoles a sus hermanos emigrantes cuando llegaron a España y mostró su deseo a que las cosas se arreglasen en Argelia para que estos españoles que dejaron sus trabajos y sus actividades ahí pudieran volver a ellas[25].

ABC sigue en la misma línea de optimismo que *Ya* en cuanto a la posible reconciliación entre las dos comunidades del nuevo país independiente[26]. Así fue el caso cuando mantenía que los musulmanes que bajaban a la calle estaban teniendo una actitud conciliadora hacia los europeos y no hacían ningún gesto que pudiera ser considerado como una provocación; al contrario estaban manteniendo propósitos muy amistosos como el de "No es la victoria; es la paz"[27]. Sin embargo, la crisis que atravesaba el FLN originó cierta preocupación en este diario a que no se respetasen las garantías dadas a los europeos y veía en Ben Bella una seria amenaza para la aplicación de los acuerdos de Evian, ya que estaba en contra de las garantías otorgadas a los europeos[28]. En este sentido, *ABC* propuso como solución la organización de otro referéndum en Argelia para zanjar esta crisis[29]. Contrariamente a *Arriba*, *ABC* no consideró en ningún momento que Argelia fuera un país inmaduro políticamente.

El referéndum del 1 de julio sobre la independencia de Argelia fue visto por *La Vanguardia Española* como "trascendental", ya que acababa de nacer un nuevo país en el Mediterráneo[30]. Este periódico subrayó la atmósfera de paz que reinaba en Argelia aunque meses atrás no se pensaba llegar a la independencia en un ambiente tan sereno. Y aunque este diario, al igual que *ABC* y *Ya*, se preocupó por la aplicación de las garantías dadas a los europeos de Argelia que se habían dictado en los acuerdos de Evian[31], afirmó que los propósitos hechos por Ben Jedda respecto a su deseada colaboración con los europeos proporcionaban cierta seguridad a los europeos de Argelia

25 - Ibíd.
26 - Claudio Laredo, "Aunque renace la calma, Orán vive horas catastróficas", ABC, 29 de junio de 1962, p. 33.
27 - Claudio Laredo, "La reconciliación toma cuerpo en Argelia", ABC, 30 de junio de 1962, p. 48.
28 - Claudio Laredo, "Los argelinos han votado sí", ABC, 3 de julio de 1962, p. 35.
29 - Corresponsal de ABC en Tánger, "Treinta muertos y un centenar de heridos en incidentes en Orán", ABC, 6 de julio de 1962, p. 33.
30 - Carlos Sentís, "Mezcla de alborozo, resignación, nostalgia y temor ante la histórica jornada de hoy", La Vanguardia Española, 1 de julio de 1962, p. 15.
31 - Carlos Sentís, "Tras el referéndum, nuevos y graves problemas", La Vanguardia Española, 3 de julio de 1962, p. 13.

y que los múltiples sermones a favor de la reconciliación podrían tener resultados positivos y, por consiguiente, hacer realidad lo que hasta entonces se daba por imposible: la independencia de Argelia en un clima carente de hostilidades entre ambas comunidades.

Según *La Vanguardia Española* esta esperanza de coexistencia pasiva abriría a los europeos de Argelia un futuro distinto al del "destierro definitivo". De esta manera, este diario adoptó una postura similar a la de *Ya* y *ABC*, que también tenían una visión optimista sobre una posible reconciliación entre ambas comunidades. Por otro lado, este diario fue más pragmático que las demás publicaciones cuando dijo que "la independencia de Argelia era una necesidad implacable por el tiempo"[32].

Conclusión:

Como conclusión, podemos señalar que resulta sorprendente la diversidad de opiniones en la prensa española cuando esta trataba de la guerra de independencia de Argelia. Las diferencias existentes entre las diversas familias que componían el régimen de Franco, hicieron que cada periódico defendiese la corriente a la que pertenecía. Así, las publicaciones no fueron meros portavoces del gobierno español, lo que nos lleva a decir que el régimen de Franco no imponía una opinión única y dominante. Sin embrago, ningún diario salió de las líneas generales de la política exterior del régimen. El temor a una presunta amenaza comunista y una posible vinculación soviética a la nueva república habían sido presentes y determinantes en todas las publicaciones analizadas, sobre todo en *Arriba.*

Otra constante en estas publicaciones era el apoyo a la política de Francia en Argelia. Este elemento representaba también uno de los ejes de la política de Madrid quien intentó siempre estar al lado del gobierno francés como medio de mejorar las relaciones bilaterales. La única excepción en este caso fue *Arriba* quien se oponía abiertamente a la política oficial francesa en el país norteafricano y esto se podía ver mejor que nunca durante los días del putsch. Además, la inclinación y simpatía de la prensa estaba siempre del lado de los pieds noirs. En todo momento dicha prensa se preocupó

32 - S.N., "Nueva etapa histórica. Boletín histórica", La Vanguardia Española, 3 de julio de 1962, p. 13.

por sus problemas y se interesó por su suerte. Este interés aumentaba cada vez que se acercaba la independencia. A primera vista, esta simpatía parece lógica si se toma en consideración que en Argelia residía un gran número de personas de origen español, aparte de la consabida afinidad cultural y religiosa que pudieran tener españoles y franceses. Sin embargo, esta inclinación hacia el elemento europeo no hubiera impedido que esta prensa mostrara cierta compasión con la población musulmana de Argelia que vivía en condiciones precarias y sufría una gran opresión como consecuencia de las circunstancias bélicas. Al contrario, a veces mostraba incluso desdén abierto hacia esta población como era el caso de *Arriba.* Todo esto nos lleva a decir que la información sobre el conflicto era parcial y eurocentrista.

La simpatía por la causa de los pieds noirs marcó todas las publicaciones, pero de nuevo *Arriba* fue el diario donde más apoyo se dio a los partidarios ultras de una Argelia francesa y a la organización terrorista OAS.

Asimismo *Ya*, *ABC* y *La Vanguardia Española* esperaban que, con la independencia, en Argelia naciera una nueva era de paz y que se produjera una reconciliación entre la comunidad europea y la comunidad musulmana. *Arriba* no mostró la misma actitud.

De este modo, se podría decir que tanto la política exterior española como la afinidad cultural y religiosa entre España y Francia habían sido factores esenciales y determinantes en la imagen que se ofrecía, en la prensa española, de la cuestión argelina y por lo tanto la opinión que tenía una buena parte del pueblo español sobre este mismo asunto, sobre todo los que se identificaban con el régimen de Franco.

Journaux consultés

ABC (1961-1962)

Arriba (1961-1962)

La Vanguardia Española (1961-1962)

Ya (1961-1962)

Bibliographie

-Calduch, R., “La política exterior durante el franquismo”, en: Idem (ed.), *La política exterior española en el siglo XX*, Madrid, Ediciones Sociales, 1994, pp. 107-129.

-Chuliá, Elisa, *El poder y la palabra. Prensa y poder político en las dictaduras: El régimen de Franco ante la prensa y el periodismo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

-Crespo Mac Lennan, Julio,*Spain and the process of European integration, 1957-85*, Basingstoke, Palgrave, 2000.

-Daguzan, Jean-François,“La politique extérieure du franquisme (1944-1976): Une pratique à usage interne”, *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 1988, XXIV, pp. 255-276.

-Dulphy, Anne, “La guerre d’Algérie dans les relations franco-espagnoles”, *Cahiers de la Méditerranée* vol. 71: *Crises conflits et guerres en Méditerranée* (Tome 2), 2005, pp. 31-47.

-Horne, Alistair, *Histoire de la guerre d’Algérie*, Paris, Editions Michel Albin, 1980.

Sánchez Sánchez, Esther M., “Franco y De Gaulle. Las relaciones hispano-francesas de 1958 a 1969”, *Studia Historica. Historica Contemporánea*, 2004, XXII, pp. 105-136.

-SeguraValera,Gaston, *A la sombra de Franco. El refugio español de los activistas franceses de la OAS*, Barcelona, Ediciones B, 2004.



Nadia Grine
Université Alger 2

Le rapport langues/ identité algérienne dans l'imaginaire d'étudiants du Département de langue française de l'Université d'Alger 2

Résumé

Cet article vise à rendre compte des résultats d'une partie de l'enquête en sociolinguistique que nous avons réalisée en 2007 dans le cadre de notre recherche doctorale. Il s'agit de rendre compte, à travers ces résultats, du rapport langues/ identité algérienne dans l'imaginaire du public interrogé.

Les réponses de notre échantillon aux questions relatives à ce point montrent clairement que l'arabe (première position) et tamazight (deuxième position) sont perçus comme les composantes linguistiques principales de l'identité algérienne. L'arabe est cependant, la seule langue présentée comme composante linguistique exclusive de cette identité par une proportion appréciable de l'échantillon. Contrairement à cette langue, tamazight est présenté comme composante linguistique non- exclusive (se greffant à la première de manière générale) de l'identité algérienne

Le français, quant- à lui, n'est perçu comme langue identitaire (et presque jamais exclusivement) que par une proportion insignifiante de l'échantillon. L'enquête révèle plutôt son extériorité et sa perception comme langue étrangère.

ملخص

يهـدف هـذا المقـال إلى تقديـم جـزء مـن الدراسـة في مجـال اللغويـات الاجتماعيـة التـى قمنـا بهـا عـام 2007 في إطـار تحضـير الدكتـوراه ،والتـى حاولنـا مـن خلالهـا إظهـار علاقـة اللغـات المتواجـدة في الجزائـر بالهويـة الجزائريـة في مخيلـة العينـة المسـتجوبة.

وقـد أوضحـت إجابـات المبحوثـين أن اللّغتـين العربيـة و الأمازيغية ظهرتـا مرتبطتـين بالهويـة الوطنيـة ،حيـث احتلـت اللغـة العربيـة المركـز الأول و تلتهـا اللغـة الأمازيغيـة.

و الملاحـظ مـن خـلال هـذه الدراسـة أن اللغـة العربيـة هـي الوحيـدة التـي اعتبرهـا جـزء كبـير مـن أفـراد العينـة عنـصرا لغويـا حصريـا لهـذه الهويـة بينـما ظهـرت اللغـة الأمازيغيـة مكونـا لغويـا غـير حـصري للهويـة الجزائريـة رغـم أنهـا غالبـا مـا تظهـر في الإجابـات إلى جانـب اللغـة العربيـة،

أمّـا اللّغـة الفرنسـية فقـد اعتـبرت لغـة أجنبيـة خارجيـة غـير حاملة للهويـة الوطنيـة ماعـدا بالنسـبة لقلـة قليلـة مـن المبحوثين.

Abstract

This article aims to report the results of some of the sociolinguistic survey we conducted in 2007 as part of our doctoral research. This is to examine, through the results, the relation of the languages used and the algerian identity in the imagination of the public questioned.

Answers of our sample to the questions related to this point clear that Arabic (in the first position) and Tamazight (in the second position) are perceived as the main linguistic components of Algerian identity. Arabic is however the only language presented as qn exclusive language component of this identity by a significant and substantial proportion of the sample. Contrarily, Tamazight is presented as non-exclusive linguistic component (grafting itself to the first general) of algerian identity

The French language is not perceived as language of identity (and almost never exclusively) only by an insignificant proportion of the sample. The survey reveals rather its exteriority and its perception as a foreign language.



Introduction

Il s'agira dans cet article de rendre compte d'une partie des résultats d'une enquête que nous avons réalisée en 2007 dans le cadre de la préparation de notre thèse de doctorat en Sciences du langage. L'enquête s'inscrivait à mi-chemin entre les enquêtes qualitatives et celles quantitatives. La taille du questionnaire utilisé (10 pages) ainsi que le nombre de questions ouvertes qu'il contenait donnait un caractère largement qualitatif à l'étude, tandis que la taille de l'échantillon (74 enquêtés) lui donnait un caractère quelque peu quantitatif[1], caractère accentué par le fait que l'échantillon était représentatif de la population étudiée (étudiants inscrits en première année de Licence de français en 2006/2007) dont il représentait 15.26 %. L'enquête avait pour objectif de rendre compte des représentations[2] que la population étudiée avait des langues présentes sur le territoire algérien.

Nous avons réparti les enquêtés en trois sous- groupes en fonction de la variable *lieu de résidence* : GA (Alger et ses environs : Blida, Boumerdes), GK (Kabylie : Tizi Ouzou, Bejaia, Bouira), G Autres (groupe hétéroclite regroupant tous les étudiants n'appartenant pas aux deux premiers groupes). Le GA représente 54.05% de

1 L'aspect quantitatif a été quelque peu sacrifié au profit de l'aspect qualitatif auquel nous tenions particulièrement. Par rapport à ce point, nous partageons la position de KASBARIAN (1994-1995 : 81) qui privilégie les enquêtes qualitatives, qui, *« contrairement aux enquêtes quantitatives (...) permettent de transcender les signifiés pour aller jusqu'aux signifiants, eux-mêmes porteurs de sens social : « le niveau « micro » du discours épilinguistique ouvre à une compréhension des signifiants de l'identité, des manières de dire l'appartenance »*.

2 GUENIER (1996 : 146) définit les représentations comme « une forme courante (et non savante) de connaissances socialement partagées qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels ». L'étude des imaginaires des langues ou des représentations linguistiques constitue d'un des domaines privilégiés de la Sociolinguistique.

l'échantillon. Le GK en représente 28.38% et le G Autres 17.57%.

Cette partie de l'enquête visait à savoir quelle(s) langue(s) parmi celles présentes en Algérie étai(en)t perçue(s) comment porteuse(s) de l'identité algérienne par la population étudiée.

Les enquêtés devaient répondre à la question :

« Quelle est/ quelles sont la/ les langue (s) qui porte(nt)l'identité algérienne parmi les langues suivantes : arabe, français, tamazight, autres?»

Justifiez votre réponse.…………………… »

Le traitement qualitatif et quantitatif des données relatives à cette partie de l'enquête a donné les résultats suivants :

I. Langues portant l'identité algérienne

I.1. Sélections des enquêtés

Pourcentages des sélections de chaque langue :

	A	T	F	Ang	Autres
GA Total1 40 Total2 54	32 80% 59.26%	16 40% 29.63%	5 12.5% 9.26%	0 0% 0%	1 2.5% 1.85%
GK Total1 21 Total 2 38	19 90.48% 50%	16 67.19% 42.10%	2 9.52% 5.26%	1 4.76% 2.63%	0 0% 0%
G Autre Total 1 13 Total2 13	8 61.54% 61.54%	3 23.08% 23.08%	2 15.38% 15.38%	0 0% 0%	0 0% 0%
 Total1 74 Total2 105	59 **79.73%** 56.16%	35 **47.3%** 33.33%	9 12.16% 8.57%	1 1.35% 0.95%	1 1.35% 0.95%

Total 1 : nombre des enquêtés. Total 2 : nombre de réponses sélectionnées.

Total 2 est généralement supérieur à total 1 puisque chaque enquêté avait la possibilité de sélectionner plus d'une réponse (il faut noter, tout de même, que 5 enquêtés sur 74 n'ont pas fourni de réponses à cette question).

Commentaire

Sur un total de 105 sélections, l'arabe se taille la part du lion avec 59 sélections, réalisant un score de 59.19%. En deuxième position arrive tamazight cité 35 fois et réalisant un score de 33.33%. En 3ème position arrive le français cité 9 fois seulement (8.57%). L'anglais n'est cité qu'une fois (0.95%), de même que « autres » cité par une seule personne (0.95%)

Détail des sélections

	T seul	A+T	A seul	A+F	F seul	A+F+ Ang.	F+T	A+T+ Autres	Sans réponse
GA	3 7.5%	11 27.5%	18 45%	2 5%	2 5%	0 0%	1 2.5%	1 2.5%	2 5%
GK	2 9.5%	14 66.66%	3 14.28%	1 4.76%	0 0%	1 4.76%	0 0%	0 0%	0 0%
G Autres	1 7.69%	2 15.38%	5 38.46%	1 7.69%	1 7.69%	0 0%	0 0%	0 0%	3 23.08%
Total	6 8.11%	27 **36.49%**	26 **35.13%**	4 5.4%	3 4.05%	1 1.35%	1 1.35%	1 1.35%	5 6.76%

Commentaire

Après avoir analysé les résultats relatifs à cette question de façon globale, c'est-à-dire, en calculant, pour chaque langue, le rapport entre le nombre de fois où elle a été sélectionnée et le total des sélections (toutes langues confondues), ce qui nous a donné un aperçu général sur l'importance de la saillance de chacune des langues, nous avons voulu comprendre, dans le détail, le rapport langue/ identité, en observant les choix (sélections) par rapport aux enquêtés, c'est-à-dire, en considérant, pour chacun d'entre eux, la sélection unique, la double, voire la triple sélection comme un choix

significatif, méritant d'être élucidé. Nous voulions savoir, quelle proportion de l'échantillon estime que l'identité algérienne est portée par une langue exclusivement (laquelle ?), quelle proportion estime que cette dernière est portée par deux langues (les deux langues nationales)….Mais avant cela, considérons, le nombre de sélections de chacune des langues, par rapport au total des enquêtés, rapport tout aussi significatif que le premier.

Sur un échantillon de 74 personnes, 59 ont cité l'arabe (soit 79.73 %). Si l'on considère ce chiffre par rapport au nombre des répondants à cette question, le taux de ceux qui ont cité l'arabe s'élève à 85.51%. Il y a donc un très haut degré de consensus sur le fait que l'arabe soit la composante linguistique principale de l'identité algérienne. Pour 26 enquêtés (35.13 %), l'arabe représente la seule composante linguistique de l'identité algérienne. Les autres personnes ayant cité l'arabe (33 personnes : 44.56%) estiment que cette langue est une composante non exclusive de l'identité linguistique algérienne. Pour ces derniers, l'identité algérienne s'exprime à travers deux ou trois langues : arabe et tamazight pour 36.49 % de l'ensemble de l'échantillon, arabe et français pour 5.4 % de l'échantillon, arabe, français, anglais pour 1.35% et arabe, tamazight, autres pour 1.35% de l'ensemble.

En tant que langue portant l'identité algérienne, tamazight, arrivant en deuxième position après l'arabe, choisie par 35 enquêtés (47.3% de l'ensemble), n'est perçue comme composante exclusive de l'identité linguistique algérienne que par 6 personnes sur l'ensemble des 74 (8.11%). 1 personne sur l'ensemble (1.35%) estime que cette langue porte l'identité algérienne en même temps que le français, 1 autre estime que cette identité est portée par tamazight, l'arabe

et autres (1.35%)[3]. La majorité des personnes ayant cité tamazight (27 : 36.49%) estiment, comme nous venons de le voir, que l'identité algérienne est portée par le duo arabe- tamazight.

Le français n'est pas vraiment perçu comme une composante de l'identité algérienne. Cette langue arrive en 3ème position après l'arabe et tamazight, mais n'est citée que par 12.16 % de l'ensemble de l'échantillon (9 personnes/ 74). 3 personnes seulement estiment que cette langue est la composante exclusive de l'identité linguistique algérienne (4.05%). Les 6 autres sont partagées entre deux combinaisons : arabe- français (4 personnes : 5.4%) et français- tamazight (1 seule personne : 1.35%).

Quant à l'anglais, il n'est cité en tout et pour tout que par une seule personne sur l'ensemble de la population interrogée (1.35%) en association avec l'arabe et le français. C'est donc une langue qui n'est pas ressentie comme une composante de l'identité algérienne.

II. Le pourquoi des choix, analyse des énoncés justificatifs

II.1. Arabe seul langue portant l'identité algérienne

A (26)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA (18)	1. Langue qui nous différencie des autres. 2. Langue de notre patrie, adaptée à nous. 3. Pays arabe. 4. Pays arabe 5. Langue nationale. 6. Langue maternelle 7. Langue maternelle 8. Langue la plus utilisée 9. Langue maternelle 10. Pays arabe 11. Langue maternelle 12. Langue maternelle 13. Pays arabe 14. Langue maternelle 15. Première langue de la nation 16. Langue du Coran. 17. Néant 18. Néant
GK (3)	19. Langue utilisée en tout (administration…) 20. Néant. 21. Néant.
G Autres. (5) A. dialectal	22. Première langue en Algérie 23. Langue maternelle, majoritaire. 24. Langue maternelle 25. Spécifique aux Algériens 26. Néant

3 - Nous ignorons à quoi « autres » réfère.

Sur les 26 enquêtés estimant que seule langue porte l'identité algérienne, 8 justifient leur vision des choses par le fait que cette langue est *« la langue maternelle »* des Algériens (6-7- 9 -11 -12 – 14- 23 -24). Il faut, néanmoins, préciser qu'une telle représentation ne colle pas à la réalité sociolinguistique algérienne où l'arabe est certes la langue maternelle de la majorité des Algériens mais nullement de tous les Algériens (environ 70 % de la population). Cette représentation peut s'expliquer par le fait de considérer le « majoritaire » comme représentant exclusif du « tout ». Une telle idée est plus nuancée chez cinq autres informateurs. A travers leurs énoncés justificatifs, la sélection exclusive de l'arabe est justifiée par la dominance de l'arabe et non plus par son caractère de *langue maternelle de tous les Algériens :* elle est *« la langue la plus utilisée »* (8), *« la langue majoritaire »* (23), *« une langue utilisée en tout : administration… »* (19). Pour le dernier enquêté, la place importante occupée par l'arabe depuis l'indépendance de l'Algérie (langue nationale officielle) a fait de cette langue le lieu d'expression de l'identité algérienne. Si l'idée de dominance de l'arabe sur les autres langues est exprimée, dans les trois énoncés cités à travers l'adjectif *« majoritaire »* et le prédicat *« la plus utilisée » /« utilisée en tout »*, c'est l'adjectif *« première »* qui rend compte de cette idée dans les deux énoncés suivants : c'est *« la première langue de la nation »* (15), *« la première langue en Algérie »* (22). Pour deux autres enquêtés, c'est le caractère *« national »* voire *« officiel »* qui confère à cette langue le statut de seule langue exprimant l'identité algérienne : *« notre langue nationale »* (5), *« la langue de la partie »*(2).

L'argument *« l'Algérie est un pays arabe »*, est utilisé par quatre enquêtés (énoncés 2 -4- 10- 13). Pour ces derniers, la seule langue qui peut porter l'identité d'un Arabe (habitant d'un pays arabe) est la langue arabe. Un seul autre enquêté lie l'identité algérienne à *l'arabe, langue de l'Islam*. *« La langue du Coran »* est, pour ce dernier, la seule à même d'exprimer l'identité de l'Algérien perçu comme musulman avant tout.

Une dernière série d'énoncés dont le but est de justifier le point de vue *arabe seule langue portant l'identité algérienne* met l'accent sur une certaine spécificité de la langue arabe qui fait d'elle le moule qui accueillerait le mieux notre identité. C'est une *« langue adaptée à nous »* (2) et qui *« nous différencie des autres »* (1). Il faut néanmoins noter que la nature de cette spécificité n'est pas toujours précisée. Nous ne savons pas si les deux enquêtés parlent de l'arabe dialectal algérien, variété géographique de l'arabe spécifique à *nous les Algériens*, *« adaptée »* à notre réalité spécifiquement algérienne et qui *« nous différencie des autres »* Arabes, ou de l'arabe en général, langue commune à toute la communauté arabe, qui *« nous différencie »*, nous les Arabes ou nous les arabophones, des autres peuples non –arabophones ou non Arabes. Le troisième énoncé justificatif de la série est, quant à lui, bien plus explicite. Pour son énonciateur, c'est *« l'arabe dialectal »* qui porte l'identité algérienne car *« c'est une langue spécifique aux Algériens »*.

II.2. L'arabe et tamazight, les deux langues porteuses de l'identité algérienne

A+T (27)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA (11)	1. Les langues parlées par les Algériens. 2. D'après l'Histoire. 3 Langues d'origine. 4. Origine amazigh. 5 T langue des origines. A langue de la religion. 6 T langue la plus ancienne, A langue qui a su prendre sa place + Islam 7 A notre langue, T, les Kabyles sont aussi des Algériens. 8 Il y a aussi des gens qui parlent tamazight. 9 Le pays porte deux origines 10 T langue des origines. A religion 11. On est amazigh et musulman.
GK (14) A dialectal et T*	12 A langue du Coran, Kabyle, les Kabyles sont les premiers. 13 Pays arabophone et amazighophone. 14 Langues maternelles essentielles. 15 Langues d'origine. 16 Langues parlées en Algérie. 17 T langue maternelle. A langue de religion. 18 T langue maternelle. A langue du Coran 19 Pays musulman arabe d'origine amazigh 20 T langue des ancêtres, A Coran + langue de la majorité. 21 Les plus utilisées. 22 A langue nationale officielle, T langue nationale. 23. Peuple amazigh arabisé 24 .On est un mélange : Arabes et Berbères. 25. néant
G Autres (2)	26. néant 27. les deux langues maternelles des Algériens.

Commentaire

Pour ce groupe d'informateurs (27 membres), deux langues portent l'identité algérienne : l'arabe et tamazight. Plusieurs explications sont proposées par eux pour étayer leur point de vue, parmi lesquelles, la raison historique : *« d'après l'Histoire »* (2) .Ces deux langues pratiquées en tant que langues maternelles par la population algérienne des siècles durant, sont présentées comme les deux langues originelles de notre pays : *« langues d'origine »* (3-15), *« le pays porte deux origines »* (9).

Pour d'autres enquêtés de ce même groupe c'est le principe de réalité qui est mis en avant. Ces deux langues sont celles qui portent l'identité algérienne parce qu'elles sont actuellement *« les deux langues maternelles des Algériens »* (27), *« les langues maternelles essentielles »* (14), *« les langues parlées par les Algériens »* (1), *« les langues parlées en Algérie »* (16) *« les langues les plus utilisées »* (21), l'Algérie est un *« pays arabophone et amazighophone »* (13) et les Algériens appartiennent à deux races différentes : *« on est un mélange : Arabes et Berbères »* (24).

Dans l'ensemble des énoncés cités jusque là, les deux langues sont mises sur un même pied d'égalité. Elles sont présentées comme ayant la même légitimité historique (langues des origines) et la même légitimité statistique (les deux langues maternelles essentielles, les langues les plus utilisées…). Ces énoncés ne tiennent pas compte des degrés de légitimité des deux langues en question par rapport aux critères avancés (l'ancienneté : légitimité historique, et le nombre de locuteurs : légitimité statistique). L'énoncé 24 est là pour justifier le choix de tamazight et de l'arabe comme langues portant l'identité algérienne. Mais contrairement à tous les autres, on y présente de

façon explicite la variété d'arabe que l'énonciateur relie à l'identité algérienne : l'arabe dialectal.

Les autres énoncés de cet ensemble séparent les deux langues et proposent une justification pour chacune des deux. Dans la plupart d'entre eux, tamazight est présenté comme la langue originelle de l'Algérie alors que l'arabe est présenté comme la langue de l'Islam. En effet, tamazight est *« la langue des origines »* (5 -10), *« la langue la plus ancienne »* (6), *« la langue des ancêtres »* (20), la langue liée à notre *« origine amazigh »* (4-19), la langue des premiers habitants de l'Algérie : *« les Kabyles sont les premiers »(*12).

L'arabe quant à lui est la langue de la Religion (l'Islam) : *« arabe langue de religion »* ou *« de la religion »* (5-10-17), *« de l'Islam »* (6), *« du Coran »* (12-18-20).

Ainsi, à travers les énoncés cités, tamazight apparait comme la langue qui nous lie à nos origines ancestrales les plus lointaines (identité ancestrale, raciale) tandis que l'arabe apparait comme celle qui exprime notre appartenance à la communauté musulmane (identité religieuse). Cette langue est perçue comme le vecteur grâce auquel le peuple algérien a pu accéder à l'Islam, d'où le lien étroit entre arabe et Islam qui nourrit la confusion arabophone=Arabe = musulman. Ainsi, l'Algérie est un *« pays musulman arabe, d'origine amazigh »* (19), le peuple algérien est un *« peuple amazigh arabisé »* (= islamisé) (23), on est donc *« amazigh et musulman »* (11). La langue arabe étant la langue du Coran, elle est considérée comme la langue de l'Islam. C'est pour cela qu'un énoncé comme *« on est amazigh et musulman »* signifie *« on est amazigh »* donc amazighophone et *« musulman »* donc arabophone. Par voie de conséquence, les deux langues arabe et tamazight portent notre

identité. Cette représentation d'une langue arabe vecteur de l'Islam rendant possible les termes de la double équation « arabophone= Arabe = musulman » est très répandue dans les pays musulmans majoritairement arabophones. L'appartenance de ces peuples à la sphère de l'arabité et à la communauté musulmane nourrit en eux le sentiment d'appartenance à la communauté arabe même lorsqu'ils ne sont pas de race arabe.

En plus de ce que nous venons d'évoquer, d'autres attributs sont associés à chacune des deux langues pour expliquer comment celles-ci sont porteuses de l'identité algérienne. En plus d'être la langue des origines, tamazight est présenté, à l'exception de l'arabe, comme la *« langue maternelle »* dans des énoncés où l'arabe est présenté comme *« langue de religion »* uniquement (17-18). Sachant que l'arabe est non seulement une des langues maternelles des Algériens, mais la langue maternelle de la majorité des Algériens, qu'est ce qui pourrait expliquer que l'on oppose à cette *langue (du Coran)* une *langue maternelle* qui est tamazight ? L'explication pourrait se trouver dans le fait que les deux informateurs ayant produit ces deux énoncés résident en Kabylie, où le kabyle, variété régionale de tamazight, est quasiment la seule langue maternelle et où l'arabe (langue non- maternelle) est considéré comme la langue de la religion.

Pour ce qui est de l'arabe, cette langue est présentée (à l'exclusion de tamazight) comme *« la langue de la majorité »* en Algérie (20) (contrairement à ce qui est exprimé dans la première série des énoncés de ce groupe où l'arabe et tamazight sont présentés comme également majoritaires), comme *« la langue qui a su prendre la place de tamazight »,* langue des origines (6).

Pour un autre enquêté, une langue ne peut être porteuse de l'identité nationale que si elle jouit d'une reconnaissance officielle (institutionnelle). Ainsi l'arabe est une langue porteuse de l'identité algérienne parce que c'est la *« langue nationale officielle »* de l'Etat algérien, tamazight l'est aussi parce qu'elle est *« une langue nationale »* (22). C'est donc les statuts officiels accordés à ces deux langues qui font d'elles des dimensions saillantes de l'identité algérienne, selon cet enquêté.

Il reste à analyser deux énoncés qui se distinguent du lot. Ces énoncés dont le rôle est d'expliquer la sélection des deux langues en question comme langues porteuses de l'identité algérienne, ne fournissent pourtant qu'une explication concernant l'une des langues proposées. En effet, on explique la sélection des deux langues par *« origine amazigh »* (4) et *« il y a* ***aussi*** *des gens qui parlent tamazight »* (8). L'explication ici ne concerne que tamazight, comme si la sélection de l'arabe comme langue porteuse de l'identité algérienne allait de soi et n'avait pas besoin d'explication. Terminons cette série d'arguments par l'évocation de deux énoncés justificatifs, qui semblent expliciter cette vision des choses. Le choix de l'arabe y est exprimé comme un choix logique parce qu'il s'agit de *« notre langue »*, celui de tamazight comme un choix de concession puisque *« les Kabyles sont* ***aussi*** *des Algériens »* (7). Tamazight est donc la langue de ceux qui ne parlent pas *« notre langue »* (dans l'énoncé (7) ils sont réduits aux Kabyles) mais qui sont « *aussi des Algériens »*. L'usage de *« aussi »* témoigne d'un effort (une concession) ayant conduit à tolérer la langue de l'Autre, à lui reconnaître une certaine dimension identitaire (certainement moindre que celle de l'arabe).[4]

4 - Encore un cas de confusion Berbère/ Kabyle observé à d'autres endroits de l'enquête.

II. 3. Tamazight seule langue porteuse de l'identité algérienne

T (6)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA (3)	1. langue des ancêtres 2. langue des ancêtres 3. on est amazigh
GK (2)	4. par rapport aux origines (Massinissa, Micipsa) 5. Origines
G Autres (1)	6. Tous les Algériens sont amazighs.

Commentaire

Cette représentation de tamazight comme seule langue portant l'identité algérienne est minoritaire. Six enquêtés sur l'ensemble ont exprimé ce point de vue. Cette représentation trouve son fondement dans un passé lointain : tamazight est *« la langue des ancêtres »* (1-2), *« des origines »* (4-5). Sa présence remonte à *« Massinissa et Micipsa »* (4).

Elle trouve aussi son explication dans le présent : *« on est amazigh »* (3), *« tous les Algériens sont amazighs »* (6).

II.4. Cas où le français est déclaré langue porteuse de l'identité algérienne.

II.4.1. F seule langue portant l'identité algérienne

F (3)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA (2)	1. 130 ans de colonisation. 2. Néant.
G Autres (1)	3 Néant.

Commentaire

La représentation *français/ seule langue porteuse de l'identité algérienne* est encore plus marginale que la précédente (concernant tamazight). Seuls trois enquêtés ont exprimé ce point de vue, parmi lesquels un seul a accompagné sa réponse d'une explication. Pour ce dernier, seule la langue française porte l'identité algérienne et ce à

cause de *« 130 ans de colonisation ».* Néanmoins si la colonisation peut expliquer l'introduction de la langue française sur le territoire algérien, comment celle-ci peut elle expliquer que cette langue soit perçue, après 45 d'indépendance comme la seule langue qui porte l'identité algérienne ? L'énoncé ne l'explique guère.

II.4.2. Français et arabe, langues porteuses de notre identité

F+A (4)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA (2)	1. néant 2. néant
GK (1)	3. exemple : la carte nationale
G Autres (1)	4. A. pays arabe, F langue la plus utilisée.

Commentaire

Tout comme ses deux précédentes, cette vision des choses est minoritaire. Seulement 4 enquêtés sur l'ensemble ont exprimé le point de vue selon lequel l'arabe et le français seraient les deux langues portant l'identité algérienne. Sur les quatre, deux seulement ont fourni un commentaire explicatif avec leurs réponses. Pour l'un d'eux, l'Algérie est un *« pays arabe »* et le français *« la langue la plus utilisée »* dans ce pays (4). Par voie de conséquence l'arabe et le français sont toutes les deux porteuses de l'identité algérienne. Pour l'autre enquêté, ces deux langues sont porteuses de l'identité nationale car ce sont les deux langues dans lesquelles est rédigée *« la carte nationale ».*

II.4.3. Français et tamazight, langues porteuses de l'identité algérienne

F+T (1)	Commentaires justificatifs des enquêtés
GA	1. T. langue maternelle.

Commentaire

Cette vision des choses est encore plus rare que toutes les précédentes puisqu'un seul enquêté sur l'ensemble estime que le français et tamazight sont les deux langues qui portent notre identité. L'explication, cependant, ne concerne que tamazight *« langue maternelle »,* comme si le cas du français allait de soi.

II.4.4. Arabe- français- anglais le trio linguistique porteur de l'identité algérienne

A F Ang.	Commentaires justificatifs des enquêtés
GK	A, Notre langue, F. pays francophone, Ang. Langue du développement.

Commentaire

Pour l'enquêté soutenant ce point de vue, les trois langues sont porteuses de l'identité algérienne car *« l'arabe est notre langue »*, le français une langue d'adoption puisque l'Algérie est *« un pays francophone »*, et l'anglais *« la langue du développement ».* Si les explications concernant l'arabe et le français sont claires, celle concernant l'anglais ne l'est pas forcément. En effet, si le français n'est pas associé au pronom possessif « *notre* » à l'instar de l'arabe perçu comme composante intrinsèque de l'identité linguistique algérienne, son caractère identitaire se justifie, à travers l'énoncé « pays francophone », par la place réelle qu'occupe cette langue qui n'est pas *la nôtre* dans *notre pays* (argument de fait).

L'argument concernant l'anglais est, par contre, ambigu. Le fait que cette langue soit la langue du développement suffit –il pour qu'elle soit porteuse de l'identité algérienne? A moins que sa dimension internationale lui confère, dans l'esprit de cet enquêté, un caractère identitaire qui transcenderait les identités nationales…

II.5. L’arabe, tamazight et autres, langues porteuses de l’identité algérienne

A T et autres	Commentaires justificatifs des enquêtés.
G ?	Les langues maternelles.

Commentaire

Pour cet enquêté, toutes les « langues maternelles » des Algériens (arabe, tamazight pour la majorité, mais aussi d’autres langues maternelles) sont porteuses de l’identité algérienne.

Conclusion

De cette analyse nous pouvons conclure qu’au sein de la population étudiée (étudiants de première année de Licence de français), les langues sont réparties, de manière générale en deux catégories : les langues porteuses de l’identité algérienne (l’arabe d’abord, puis tamazight) et les langues non porteuses de l’identité algérienne (le français et l’anglais).

La langue arabe apparait comme la composante linguistique la plus saillante de l’identité algérienne du point de vue de la population étudiée (79.73 % de cette population l’estiment porteuse de l’identité algérienne) suivie de tamazight (47.3% trouvent qu’elle porte cette identité). Mais si une bonne proportion des enquêtés (35.13%) estime que l’arabe est la composante linguistique exclusive de l’identité algérienne, seule une infime minorité pense la même chose de tamazight (8.11%). Ceci peut s’expliquer par la place qu’occupe l’arabe avec ses deux variétés dialectale et moderne (institutionnelle) dans la société algérienne : en sa qualité de langue véhiculaire, cette langue représente un bien commun que se partagent

en général arabophones et berbérophones et joue le rôle de langue fédératrice en Algérie. Le statut officiel de la langue arabe n'est, néanmoins, probablement pas étranger à cette vision des choses. Depuis l'indépendance du pays, l'arabe est la langue officielle de l'Etat algérien. Constitutionnellement, elle est aussi la seule langue reconnue comme nationale[5] jusqu'en 2002, année ou tamazight est reconnu deuxième langue nationale à côté de l'arabe[6].

Pour ce qui est du français, langue bien encrée dans le contexte algérien (première langue étrangère apprise à tous les écoliers dès les premières années de l'école primaire et les suivant jusqu'à la terminale, langue de l'enseignement supérieur pour ce qui est des sciences médicales, de la technologie, des sciences dures…, langue d'expression d'une partie des médias algériens, langue présente dans le domaine de production scientifique et artistique, dans une partie de l'administration….) et surtout langue dans laquelle la population étudiée a choisi de se spécialiser, il n'est, globalement, pas perçu par cette population comme une « langue de soi », comme une langue qui porte son identité. Seuls 12 enquêtés sur 74 établissent un lien entre cette langue et l'identité algérienne (12.16%). Elle est donc perçue comme langue étrangère, comme la « langue de l'autre », comme langue extérieure.

Cette conclusion contredit celle de Moatassime (2002 : 58) pour qui *« (...) le français est devenu progressivement une langue de substitution identitaire (...) »* notamment en Algérie. Elle va plutôt dans le sens de la conclusion de Pöll (2001 : 182) pour qui *« le français [au Maghreb] est une langue de distance [qui] ne*

5 - Dans le cadre de la politique linguistique d'arabisation adoptée par l'Algérie au lendemain de son indépendance, « la langue arabe tend à jouer le rôle symbolique de personnification de la nation » estime Grandguillaume (1983 : 40).

6 - Loi n° 02-03 portant révision constitutionnelle, 10 avril 2002.

constitue un élément certain du répertoire linguistique que chez les couches moyennes et aisées ; pour ces dernières, il remplit aussi des fonctions communicatives dans la vie privée ». Il est alors permis de supposer que la minorité ayant placé cette langue parmi les langues porteuses de l'identité algérienne fasse partie de cette catégorie sociale…

Bibliographie

CALVET Louis Jean et DUMONT Pierre (1999), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.

GRANDGUILLAUME Gilbert (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose.

GRINE Nadia (2009), *Les représentations linguistiques et leur incidence sur la réussite ou l'échec d'une politique linguistique,* thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Mostaganem, Directeur : MAOUGAL Mohamed Lakhdar.

GUENIER Nicole (1996), « Représentations linguistiques », in MOREAU M. L., *Sociolinguistique, concepts de base,* Mardaga, Liège, 1996, pp.146- 252

KASBARIAN Jean Michel, *Production d'identité linguistique et sociolinguistique et minorisation*, Thèse de Doctorat, sous la direction de BAGGIONI Daniel, Université de Provence, 1994-1995.

MOATASSIME Ahmed (entretien de R Bistolfi) (2002), « Langues, géopolitique et éducation. Illustration euro-méditerranéennes » in Robert BISTOLFI, en collaboration avec Henri GIORDAN, *Les langues de la méditerranée, Les cahiers de confluence*, Paris : L' Harmattan, pp.53- 72.

PÖLL Bernard (2001), *Francophonies périphériques*, Paris : L'Harmattan.



KHERGAG Zine
Université Alger 2

Повелительное наклонение и вид глагола в современном русском языке

ملخص

يعتبر الفعل عصب اللغة الروسية نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها في بناء أي جملة فعلية. فدراسته دراسة معمقة تمنح لطالب اللغة الروسية بصفة عامة و للطالب الأجنبي بصفة خاص لضكان ا لفهم الصحيح و الدقيق لدلالة اللغة و مضامينها الواضحة و المستترة. و لا يتسنى له ذلك إلاّ بالخوض في غمار أنواعه و أصنافه و صيغه و خصائصه العديدة. لا مناص أن أهم و أبرز تلك الخصائص تتجلى في مفهوم صفتي الاستمرار و الاكتمال. و تعتبر صيغة الأمرمن جهة أخرى من بين أهم و أبرز صيغه. لذلك حاولنا البحث عن العلاقة الموجودة بين صيغة الأمر و صفتي الاستمرار و الاكتمال بالنسبة للفعل في اللغة الروسية المعاصرة معتمدين في ذلك على أعمال نخبة كبيرة من العلماء الروس الأفذاذ من بينهم فينوغرادف, بيلوشابكوفا, غفوزديف و شيربا.

Résumé

Nous pouvons considérer le verbe comme la charpente essentielle de la langue russe vu son importance dans la construction de la phrase verbale. D'où l'importance d'une étude approfondie du système verbal russe non seulement pour l'apprenant russe mais aussi et surtout pour l'apprenant étranger à fin de permettre une appréhension fine et

précise du sens. Ceci ne peut être possible que par l’analyse des différentes sortes de verbes, leurs formes et leurs cractéristiques qui peuvent être mises en évidence en référence aux deux notions de durée et de complétude de l’action verbale. Nous essayons dans ce texte d’étudier la durée et la complétude dans le verbe à l’impératif et son usage dans la langue russe contemporaine à travers les œuvres de plusieurs écrivains.

Как известно глагол выражает действие в процессе его развития, действие в отношении к лицу и времени. Выяснение того, как происходит действие, как оно совершается, и приводит к следующей краткой характеристике вида: глагольная категория вида выражает способ проявления действия во времени.

Категория вида составляет яркую, характерную черту глагола в русском языке, в отличие, например, от западноевропейских языков.

Все глаголы русского языка в любой своей форме имеют значение вида, но не каждый глагол изменяется по видам : наряду с глаголами, имеющими полную видовую парадигму (*перечитать – перечитывать*), есть глаголы только совершенного вида (*запеть, толкнуть*) или только несовершенного вида (*припрыгивать, подпевать*).

Но, до настоящего времени у исследователей-аспектологов нет единого понимания категории вида. «Одни учёные рассматривали вид как категорию, которая обозначает распределение действия во времени (А. Х. Востоков, Ф. И. Буслаев, А. А. Потебня, А. М. Пешковский), другие подчеркивали в определении вида способ протекания действия (А. Болдырев, А. А. Шахматов, В. А. Богородицкий), третьи рассматривали вид как категорию, выражащую действие в отношении к его пределу, результату (В. В. Виноградов и многие современные исследователи). А. В. Исаченко понятие совершенного вида связывает с понятием неделимой целостности действия: несовершенный вид лишен этого значения.» [14, с. 232]

Дело в том, что видовая характеристика глагола обусловливает сочетаемость (или несочетаемость) с определенными лексическими единицами, а не с определенными словоформами. Таким образом, перед нами обычный случай из области не грамматической, а лексической сочетаемости.

Акад. В. В. Виноградов развивает учение о соотносительных парных формах совершенного и несовершенного вида – при отсутствии различий в лексических значениях – как о формах одного и того же глагола. Он определяет систему форма вида: продуктивные, малопродуктивные типы видовой соотносительности (корреляции), одновидовые глаголы совершенного вида, одновидовые глаголы несовершенного вида и двувидовые глаголы.

В русском языке имеется два вида – *несовершенный* и *совершенный*, которые характеризуются чётко выраженными и последовательно проведенными грамматическими различиями и представляют соотносительные грамматическими и представляют соотносительные грамматические категории. Обычно русские глаголы и представляют соотносительные видовые пары глаголов, различающихся по виду: *делал – сделал, переписывал – переписал, решал – решил, отодвигал – отодвинул, раскрывал – раскрыл, выходил – вышёл, въезжал – въехал*.

Грамматические значение видов связаны с выражением отношения действия к его пределу, завершенности. Несовершенный вид обозначает действие в его течении, осуществлении без указания на предел. Совершенный вид обозначает действие, ограниченное пределом, при этом сосредоточивает внимание на его ограничении, исчерпанности, завершенности . . . глаголы совершенного вида особенно часто указывает на завершение действия в связи с достижением результата: *решать и решить задачу, сдавать и сдать экзамены, учить и выучить правило, печатать и напечатать книгу.*

И. Г. Голанов в своей работе «Морфологии современного русского языка» пишет, что «вид характеризует действие в

его отношении к внутреннему пределу и результату». По его мнению, «внутренний предел – ограничение действия, сосредоточение его в каком-либо моменте его совершения. Таким моментом может быть конец (*допел, докурил*), но может быть и начала (*запел*, *закурил*); может быть и соединение того и другого (*пропел, покурил*). Если в глаголе есть указание на внутренный предел, качественную границу, то глагол относится к совершенному виду, если нет, то – к несовершенному.» [7, с. 155-156]

Разновидностью достиженния результата являются и те глаголы, которые обозначают начальные стадии процессов: *выходил* и *вышёл* (второй глагол указывает, что выход закончен) , *выезжал – выехал*, *запевал – запел, заговаривал – заговорил*, *начинался – начался* (ср.: *спектакль начинался* и *начался*); во всех этих случаях глаголы совершенного вида указывают на завершенность таких начальных стадий: выхода, выезда, приступа к пению, к разговору, к спектаклю.

Названия действий и состояний, которые не связаны с достижением результата, как *сидеть*, *лежать*, *медлить*, *качаться, двигаться, смеяться*.. в них указанние на предел получает выражение в ограничении длительности: *посидеть*, *просидеть, полежать*, *пролежать, помедлить*, *покачаться* (*Ветви покачались несколько секунд*), *подвигаться*, *посмеяться* (в значении «*посидели*, *поговорили, посмеялись*»), *поболеть*. Особое место этих глаголов среди других глаголов совершенного вида сказывается в том, что они связываются с обозначениями длительности времени винительным падежом: *посидеть часок, поболеть несколько дней, проболеть месяц, промедлить ещё неделю*, чего не может быть у глаголов, обозначающих результат действия. Оттенок совершенности у этих глаголов сказывается в том, что они указывают на некоторую удовлетворенность действием или состоянием: *побеседовали* – не только провели некоторое время в беседы, *порисовал* – удовлетворил влечение к рисованию; с этим связана положительная экспрессивная окраска этих глаголов, распространяющаяся и на отрицательные явления: *поболел, помучился, побегал*; все эти глаголы намекают,

что достигается какой-то положительный результат в виде достижения таких-то результатов.

Глаголы совершенного вида не могут быть употреблены в зависимости от глаголов *начинаю, приступаю, продолжаю, оканчиваю*, служащих для обозначения разных моментов или стадий прохождения действий; так, нельзя сказать: «*начал написать*», а только *начал писать*, или «*закончил решить*», а только *закончил решать*. Эта черта распространяется и на глаголы с ограниченной длительностью (нельзя сказать «*начинаю проболеть*», «*продолжаю полежать*»).

В русском языке существует ряд наречий, падежных и предложно-падежных форм существительных, которые легко сочетаются с глаголами несовершенного вида и не сочетаются с глаголами совершенного вида.

Кроме того, инфинитив глаголов совершенного вида не может сочетаться со словами и фразеологическими единицами, которые обозначают нецелесообразность или нежелательность действия (*бесполезно, напрасно, не стоит, не к лицу*), либо субъективно отрицательное к нему отношение (*не привык, разучился, не нравится*).

Несовершенный и совершенный виды чётко разграничены в грамматическом отношении. Их основные различия касаются значений и форм времени, что свидетельствует о связи категорий видов с выражением того, как протекают процессы во времени. Эти отличия таковы:

1. Только глаголы несовершенного вида имеют формы настоящего времени: *Пароходы плывут; Слесарь обтачивает деталь; Воробьи перелетают с ветки на ветку; Геологи изучают отложения земных пород.* Отсутствие настоящего времени у глаголов совершенного вида вытекает из его значения: настоящее время обозначает длящееся действие, не ограниченное пределом.

2. Формы будущего времени у глаголов этих видов образуются по-разному: у глаголов несовершенного вида имеется будущее

аналитическое: *буду ждать*, *будет разматывать*, *будем строить*, *будут встречать*; у глаголов совершенного вида – будущее простое (образуемое одинаково с настоящим несовершенного вида): *подожду*, *размотает, построим, встретят*. При этом, как будет видно при рассмотрении категории времени, формы будущего простого обладают гораздо более широким значением по сравнению с будущим аналитическим.

3. Только глаголы несовершенного вида имеют причастия настоящего времени, как действительного, так и страдательного залога: *выдаю – выдающий, выдаваемый, провожаю – провожающий, провожаемый, смеюсь – смеющийся.*

4. Различия в значении времени у деепричастий находятся в связи с общим свойством последовательно расположенных глаголов несовершенного вида обозначать одновременные действие и явления: *Светило солнце, дул тёплый ветер, по реке струилась рябь*, а глаголов совершенного вида – смену и последовательность действий и явлений: *Выглянуло солнце, подул тёплый ветер, по заструилась рябь*.

Большая часть глагольнных форм (наклонений, времён и т. д.) распологает параллельными образованиями обоих видов, выполняющими свои особые функции, так что заменить форму одного вида соответствующей формой другого вида не представляется возможным.

Но в отличие от такого общего положения есть формы, которые в некоторых условиях (обычно с особым стилистическим назначением) образуются от глаголов только одного вида, причем по значению такая форма соответствует обоим видам, выступая как бы образованием «общего вида», и не разграничивает видовых значений, что выражается в её соотношении с другими формами то одного, то другого вида.

Употребление в этих оборотах глаголов несовершенного вида иллюстрирует то, что они обозначают самое течение действия, в котором могут быть выделены отдельные его

моменты – начала, продолжения, конца действия. В связи с этим ряд авторов (Пешковский и другие) представляли глаголы несовершенного вида как линию, имеющую протяженность, а глаголы совершенного вида как точку, в которой отсутствует протяженность. Этот образ может служить иллюстрацей различия наиболее типичных глаголов обоих видов, но неприложим и таким глаголам совершенного вида, как *посидел, полежал,* которые отчетливо выражают длительность: уже отмечалось, что при них нередко указывается срок длительности (*посидел час, пробыл неделю*). В связи с тем что глаголы совершенного вида обозначают ограниченные пределом действия, их значения отличаются большой конкретностью и для обобщения используются глаголы несовершенного вида.

Наличие таких образований, по своей структуре принадлежащих одному из видов, а по употреблению соотносительных с формами обоих видов, приводит к тому, что в ряде случаев формы одного вида более тесно связаны с формами другого вида, чем с соответствующими формами того же вида. Сюда относятся следующие синонимичные формы:

1) настоящее историческое и прошедшее совершенного вида (*вчера прихожу – вчера пришел*);

2) будущее простое и прошедшее несовершенного вида (*бывало, придет – бывало, приходил*);

3) будущее простое и настоящее (*то напишет, то зачеркнут – то пишет, то зачеркивает*);

4) повелительное наклонение без отрицания и с отрицанием (*принеси книгу – не приноси книгу*);

5) инфинитив, выражающий приказ без отрицания и с отрицанием (*открыть окно – не открывать окна*).

Эти явления также свидетельствуют о тесно связи видов и переплетении их образований в известных границах, главным образом под воздействием известных стилистсческих заданий.

Кроме того, представляет интерес то, что при всех заменах форм несовершенного вида синонимичными формами совершенного вида и наоборот выступают формы одного и того же глагола, принадлежащего тому или другому виду . . .

В пределах обоих основных видов – совершенного и несовершенного – имеется ряд частных разновидностей, обладающих особыми видавыми значениями. Они нередко характеризуются особенностями в словообразовании, а также в соотношении с другими разновидностями того же или противоположного вида.

Совершенный вид может обозначать, кроме достижения результата, также начало действия или подчеркивать его конец, т. е. иметь особые оттенки. Эти различные оттенки принято называть *подвидами.*

У совершенного вида три подвида:

1) начинательный – *запел, заговорил, закурил* (обозначается начало действия);

2) окончательный – *допел, договорил, докурил* (обозначается конец действия);

3) однократный – кольнул, вильнул, махнул (указывается, что действие совершилось только один раз и притом быстро).

Среди глаголов несовершенного вида выделяются такие подвиды:

1) многократного действия (*выкрикивать, отпугивать*);

2) однонаправленного действия (*брести, вести*);

3) разнонаправленного действия (*бродить, водить*);

4) действия или состояния, не ограниченного указанием на предел, направленность, начало или конец (*читать, работать, грустить*);

5) действия, ограниченного указанием на направленность, начало или конец (*входить, запевать, завершать*).

И. Г. Голанов в «Морфологии современного русского языка» утвереждал, что «однократный и многократный правильно считаются не видами, а только разновидностями совершенного и несовершенного вида.» [7, с. 160].

Глаголы, изображающие движение в одном направлении «определенно-моторные», без перерывов, как единый, неперерывный процесс, называются «моторно-некратным», а соответственные параллели, обозначающие движение в несколько приёмов и в разных направлениях (Носить – ношу, возить – вожу, водить – вожу), – «моторно-кратными ». Это относится только к глаголам движения; в остальных глаголах таких подвидов нет.

Глаголы движения

В русском языке обычно выделяют семьнадцать пар глаголов несовершенного вида, характеризующихся особыми отношениями к использованию формальных средств выражения видовых значений: 1) бежать – бегать; 2) везти – возить; 3) вести – водить; 4) гнать – гонять; 5) гнаться – гоняться; 6) ехать – ездить; 7) идти – ходить; 8) катить – катать; 9) катиться – кататься; 10) лезть – лозить; 11) лететь – летать; 12) нести – носить; 13) нестись – носиться; 14) плыть – плавать; 15) ползти – ползать; 16) тащить – таскать; 17) тащиться – таскаться.

Указанные глаголы принадлежат к одной семантической группе – к группе глаголов движения, перемещения в пространстве. Однако выделяются они в одну группу не по семантическому основанию.

Образование видов

В современном русском языке существуют шесть главных средств образования видов:

1. суффиксы,
2. приставки (или префиксы),
3. чередования звуков в корне,

4. мена суффиксов *и – а,*

5. применение разных основ (супплетивизм),

6. перенос ударения: *обреза'ть – обре'зать, ссыпа'ть – ссы'пать.*

Однако следует заметить, что в произношении они различаются не только местом удаения, но и звуковым составом: [*а б р' и з а' т'*] – [*а б р' э' з ъ т'*], [*с ы п а' т'*] – [*с ы' п ъ т'*]. В спрягаемых формах такие глаголы выявляют разные основы: *обезаю – обрежу, ссыпаю – ссыплю.*

Необходимо заметить, что не все они одинаково продуктивны, т. е. не все образуют активно новые формы глаголов и в наше время; некоторые лишь сохраняют образования прежних веков.

Видовые различия повелительного наклонения служат средством выражения экспрессивных оттенков. Императив несовершенного вида более конкретен.

«. . . на Украине, смотрите-ка, любят необъятность, на Кавказе полагают, что . . .» [16, с. 148];

« – Поработал бы честно, и езжай себе. Добрым словом проводили бы.» (нес. в.) [15, с. 350];

«– Добрая ты . . . А шарф зря – новый.

Повелительное наклонение несовершенного вида, по Виноградову, выражает волеизъявление в более прямой, фамильярной форме, чем императив совершенного вида.

«. . . не пришло в голову поехать на крики, а никакого злого умысла тут, поверьте, не было . . .» [16, с. 46];

«– Поганая история, больше некуда, – поддакнул Семен. – Скажи: ты-то хоть веришь ли мне?» (сов. в.) [15, с. 293];

Г. К. Ульянов заметил что, «Формы от длительных основ (т. е. формы несов. вида – В. В.) выражают или немедленность исполнения требования, или решительность

требования». Просьба же или приказание, выраженные формой повелительного наклонения совершенного вида, большей частью представляются менее произвольными и вследствие этого более мягкими.

Однако, по Виноградову также, экспрессивные оттенки видовых значений в формах повелительного наклонения могут резко измениться, почти до полной противоположности. Так как в форме совершенного вида приказание направлено на результат, то при соответствующей ситуации и при соответствующем взаимоотношении лиц эта форма повелительного наклонения иногда звучит более категорично и безапелляционно как призыв к безусловному и безоговорочному исполнению.

Напротив, форма повелительного наклонения несовершенного вида заключает в себе приказание или убеждение сделать что-нибудь безотносительно к достижению цели, независимо от осуществления результата, то при сответствующей экспрессии она может звучать более вежливо и мягко. Например: *кланяйтесь* (ср. *поклонитесь*); *приходите к нам в гости* (ср. *придите в среду*); *садись* (ср. *сядь*) и т. п. Ср. *новое разговорное*: *передавай* (*-те*) *привет вместо передай* (*-те*) *привет*. [5, с. 470].

Часто, как отмечает проф. А. Мазон, экспрессия императива несовершенного вида обобщается, и императив несовершенного вида рассматривается только как форма вежливого приказания.

Императивные слова, приобретающие полувспомогательное значение, вроде *смотри,* также имеют различный смысл в сочетании с формами совершенного и несовершенного вида. При форме повелительного наклонения несовершенного вида *смотри* обозначает усиление приказания, требование сосредоточить внимание на исполнений действия: «Стой в стороне, смотри из-за угла, кусай губы, слезы лей, ругайся, кляни его про себя . . .» (нес. в.) [15, с. 75]. При форме повелительного наклонения совершенного вида *смотри* выражает только усиленное предостережение: «Высокий, плечистый, стать как у молодого, движения сдержанны и скупы.

«Трудовой мужик, – уходя, думал про него Фёдор, – да и вся-то у них семья работящая. *Смотри*, Фёдор, *не покажись* среди них увальнем ». (сов. в.) [15, с. 40].

Различные оттенки побуждения морфологически не выражены, они создаются интонацией и семантикой глагола: одна и та же форма, произнесенная с разной интонацией, может обозначать и приказ, и требование, и совет, и мольбу и вежливое приглашение к действию.

Побуждение к действию может иметь различные оттенки значения. Для выражения приказа или категорического требования чаще употребляются формы глаголов совершенного вида:

«– Может, в области сердца. *Попробуйте* его перевернуть на спину, грудь осмотрю.» (сов. в.) [15, с. 268];

«*Ответьте*: почему вы не принесли пулю такой, какой вынули?» (сов. в.) [15, с. 282];

Формы глаголов несовершенного вида обозначают самое широкое приглашение к действию – просьбу, совет и т. д.:

«Это, не сказать худого слова, такая штука, которая, *случись* надобность, может заменить женщину.» (нес. в.) [16, с. 188];

«Женщина начала века несет весь мир на голове, – весь мир мечты на проволочном каркасе, обмотанном муслином, – и ей не тяжело, доктор Жук, ведь это только мираж: *работайте* себе спокойно, *вычерчивайте* на вощеной бумаге конструкции бандажей, все равно скоро все рухнет, сгорит в пожаре.» (нес. в.) [16, с. 53];

Разговорная речь характеризуется использованием неизменяемой глагольной формы, омонимичной 2-ому лицу ед. ч. императива совершенного вида. Эта форма указывает на неожиданность действия в прошедшем времени, например: Я шутить ведь не умею и *вскочи* ему на шею (Ерш.).

Императив совершенного вида в рассказе может выражать внезапное действие: а в друг кошка его *укуси*. А во 2-ом л. ед. ч. может выражать предположение: *уйди* он во-время . .

Формы 1-го лица множественного числа (формы совместного действия) могут быть синтетическими. Синтетическая форма совместного действия внешне совпадает с формой 1-го лица множественного числа изъявительного наклонения у глаголов совершенного вида и у глаголов несовершенного вида, обозначающих однонаправленное движение, но отличается от них особой интонацией побуждения: *идём, бежим, летим*. Аналитическая форма совместного действия образуется сочетанием частицы *давай (-те)* с инфинитивом глагола несовершенного вида: *Давайте работать* до седьмого пота над поднятием количества, над улучшением качества (Маяковский). форма совместного действия используется для побуждения к такому действию, в котором предполагает принять участие и говорящий.

Словоформа *иди* содержит, по В. А. Белошапковой, указание на призыв, побуждение к действию (т. е. имеет конкретное значение), которое входит в общую характеристику «отношение действия к реальной действительности». Эта общая характеристика может принимать такие конкретные значения, как реальность, побуждение, предположение. Перед нами – грамматическое значение, поскольку его воплощение, во-первых, обязательно (для личных глагольных словоформ), а во-вторых, регулярно (для этих же словоформ).

«– Кешенька, *иди*, голубчик . . . Подь сюда, глупый . . . – Голос елейный, со слезой. – Да *иди*, сатана, поближе, *иди*!» [15, с. 492];

«Повернулся, шагнул, раскачивая покатыми плечами, покосился на мотоцикал, ещё раз похвалил без зависти:

– Хорошая Машина.

– Кешка! *Иди* домой, паршивец! *Иди! Иди!* Вот я тебя! – погнала Настя тыкавшегося ей в колени поросенка.» [15, с. 478];

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абид Л. М. Взаимодействие вида и контекста в повествовании в современном русском языке. Докт. Дис. – Алжир, 2005.

2. Авилова Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова. – М., 1976.

3. Белошапкова В. А. Современный русский язык. – М.: Высш. школа, 1981.

4. Бондарко А. В. О значениях видов русского языка // ВЯ. № 4. 1990.

5. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. – Л., 1947.

6. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. Ч. 1. фонетика и морфология. – М.: Просвещение, 1973.

7. Голанов И. Г. Морфология современного русского языка. – М.: Вышая школа, 2007.

8. Искаченко А. В. К вопросу об императиве в русском языке. М.: Русский язык в школе, № 6. 2003.

9. Крекич Й. Прагматика и семантика отрицательных форм императива // РЯЗР, № 6. 1988.

10. Ли Цзишен. Стилистические функции форм повелительного наклонения в русском языке // РЯЗР. № 3. 1989.

11. Лобанова Н. А., Степанова Л. В. Употребление видов глагола. – М.: МГУ, 1970.

12. Пете И. Видовое противопоставление глаголов в повелительном наклонении // РЯНШ. – № 6. 1976.

13. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т.4. – М. – Л., 1958.

14. Розенталь Р. Э. Современный русский язык. Ч.2 Морфология. – М., 1969.

15. Тендряков В.Ф. Собрание сочинений в 4-х томах. – М., 1978.

16. Толстая Т. Изюм. – М.: Подкова, Эксмо, 2005.

17. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

Assia KACEDALI
Université d'Alger 2

Résistances culturelles dans les romans de Mouloud Feraoun La Terre et le sang, Les Chemins qui montent

Résumé

Nous avons voulu montrer à travers l'analyse de deux romans de Mouloud Feraoun,» La Terre et le sang et Les Chemins qui montent» que les valeurs séculaires qui régissent la société kabyle sont toujours en vigueur malgré les brèches causées par la colonisation. Même si les hommes ont émigré pour des raisons socio-économiques et que l'espace d'immigration leur a fait découvrir d'autres réalités et d'autres mentalités, de retour au pays, ils doivent respecter un certain ordre et se soumettre aux règles. Mouloud Feraoun est un bon observateur de sa société et il n'hésite pas à en parler parfois avec humour.

Abstract

We want in our analysis of the two novels of Mouloud Feraoun "La Terre et le sang et Les chemins qui montent" to show that the secular values of the kabyle society are still used in spite of the breaches caused by the French colonization. Even if men were obliged to exile and even if they discover in this exile other realities and mentalities when they come back home, they have to respect again the values and the social rules of their country. We can say that Mouloud Feraoun was a fine observer of his society and didn't hesitate to describe it in an humoristic way.

ملخص

أردنـا مـن خـلال التحليـل الـذي أجريناه عـلى روايتـي مولـود فرعـون «الأرض و الـدم و الـدروب الوعـرة» أن نـبرز أنّ القيـم الأزليـة التـي تسـير المجتمـع القبائـلي لا تـزال فاعلـة عـلى الرغـم مـن التصدعـات التـي أحدثهـا الاسـتعمار الفرنـسي. فحتـى لـو أنّ الهجـرة التـي أجـبرت الرجـال عـلى الرحيـل نظـرا للظـروف الاقتصاديـة و الاجتماعيـة القاسـية أطلعتهـم عـلى واقـع آخـر و ذهنيـات أخـرى فإنّهـم عنـد العـودة إلى الوطـن مجـبرون عـلى الامتثـال لعاداتهـم و تقاليدهـم مـن جديـد. نخلـص بعـد التحليـل إلى أنّ مولـود فرعـون معايـن بـارع لمجتمعـه و لا يـتردّد لوصفـه بأسـلوب سـاخر.

Mouloud Feraoun est un écrivain algérien que la critique algérienne et française classe parmi les écrivains de « la première génération », celle qui réagit contre une littérature écrite par des Français et une littérature dite assimilationniste. Il fait partie en effet de cette génération des années 1950 qui a pris la plume pour s'adresser principalement à un public lecteur français qui n'avait de l'Algérie que ce que les défenseurs de l'Algérie coloniale et la propagande française de l'époque voulaient bien lui faire entendre. A travers ces deux romans, *La Terre et le sang* datant de 1953 et *Les Chemins qui montent* publié en 1957, Feraoun met en évidence, d'une part, que la société algérienne kabyle était une communauté organisée ayant ses propres règles sociétales, tant du point de vue des traditions que de la religion et d'autre part que cet ordre est menacé voire perturbé par la colonisation qui va la destructurer.

La Terre et le sang est l'histoire d'un émigré, qui, après une douzaine d'années d'absence, finit par revenir au pays natal accompagné de sa jeune épouse française «Madame ». L'histoire se situe entre 1910 et 1930, période de la première guerre mondiale, de l'entre deux guerres et de la première vague d'émigration algérienne en France. Le titre ne suggère quant à lui que le pays natal, la terre de la vie et de la mort et des liens qui lient la communauté kabyle à cette terre. Terre originelle, lieu identitaire par excellence.

Les Chemins qui montent est une œuvre qui fait suite au roman précédent. L'écrivain y raconte l'histoire du fils de Amar et de « Madame », représentant *« le désarroi d'une génération à demi-évoluée, prête à se fondre dans le monde moderne, une génération*

digne d'intérêt qui mérite d'être sauvée et qui selon les apparences, n'aura bientôt d'autre choix que de renoncer à elle-même ou de disparaître. » [1]

Là encore, le titre suggère un lieu élevé, vers lequel on se dirige, symbolisant ainsi peut-être une quête des origines.

Ces deux romans devaient faire partie d'une seule et même œuvre. Le lieu principal de ces fictions est le petit village d'Ighil Nezman que Feraoun présente ainsi dans l'ouverture de *La Terre et le sang* :

> L'histoire qui va suivre a été réellement vécue dans un coin de Kabylie desservi par une route, ayant une école minuscule, une mosquée blanche visible de loin et plusieurs maisons surmontées d'un étage.

Cet incipit souligne la simplicité et l'organisation du lieu. C'est dans le village d'Ighil Nezman que vit une petite communauté composée de quelques familles regroupées en Karoubas.

La karouba, explique le narrateur « est une unité sociale et géographique en même temps. Les mêmes cousins habitent la même rue, les familles sont fixées pour toujours dans leurs quartiers. » (p. 120)

Ainsi, les Aït Larbi et les Aït Hamouche, principales familles mises en scène dans la fiction, habitent des quartiers séparés.

> Une série de cercles étroits emprisonnent les gens au sein des familles puis des karoubas et font de tout le village une cage grouillante où l'on se côtoie et se mesure sans cesse.

Dans cet espace clos et structuré, les villageois vivent, vont et viennent, se rencontrent, aux prises avec leurs difficultés quotidiennes, leurs joies, leurs peines, leurs querelles, leurs croyances. Monde fermé qu'aucun élément étranger ne peut durablement perturber, il reste très attaché à ses habitudes, ses modes de vie et de pensée. La vie y est réglée et les lieux distribués selon un ordre bien particulier.

1 - Lettres à ses amis, Bouchène, Alger, 1991, p.126.

Cette notion d'ordre fait partie des règles de la vie communautaire et familiale. L'un des personnages du roman *Les Chemins qui montent* le confirme :

> L'ordre, mon fils, exige que chacun occupe sa place, se tienne à son rang. […] L'ordre, c'est l'honneur, la religion, la famille. (p.73)

C'est en effet ces trois données qui structurent véritablement le vécu des personnages mis en scène dans les deux romans. L'importance de la famille est incontestable dans cette société patriarcale, dans cet univers rural de petits cultivateurs installés sur des terres difficiles à fructifier et où l'entraide et le travail communautaire sont des garants de la réussite sinon de la survie. Et pourtant, dans cette région où la terre est la seule source de revenus au prix de combien d'efforts, la famille est menacée car les jeunes préfèrent émigrer et chercher fortune ailleurs, abandonnant les parents à leur misère et leur désespoir.

> C'est ce qui arriva aux parents d'Amer, lorsqu'ils comprirent que leur dernier beau rêve serait aussi vain que les autres, ils s'aperçurent que les vieux ressorts trop tendus de leur cœur se brisaient tous ensemble. Ce palais splendide, avec Amar au centre l'éclairant comme une lumière resplendissante était une chimère. (*La Terre et le sang,* p.19)

Le pays étranger ravit plusieurs hommes à leur foyer, laissant ainsi les mères et les épouses souvent démunies. Néanmoins, si l'attrait de l'extérieur risque de rompre la cohésion familiale, l'attachement à la terre ancestrale est cependant plus fort pour la génération de Amar « le fils perdu » de Kamouma qui revient au pays après une longue absence. « La réalité il ne la retrouve que chez lui dans sa maison, dans son village. (TS,p.12) L'enracinement dans une terre, les retrouvailles avec la mère sont pour lui les gages d'une identité ébranlée mais jamais perdue, d'une unité retrouvée dans le groupe originel.

Mais il n'en est pas de même pour la génération suivante, celle du fils d'Amer et de la française décrit dans *Les Chemins qui montent.* L'intrusion d'éléments étrangers dans une famille liée souvent par les liens de la consanguinité complexifie l'identité originelle de la famille et introduit dans ce groupe, coupé de la modernité et hostile au changement, des idées et des comportements risquant de nuire à l'apparente sérénité communautaire.

Ainsi, remarque-t-on que cette nouvelle génération n'est plus aussi soucieuse des valeurs familiales ou nationales. Amer, personnage plus complexe, à la double identité algéro-française, est le produit de la colonisation et de l'émigration, « un batard authentique », instruit et formé aux idées communistes. Le débat intérieur qui le torture est alors plus tragique chez celui-ci car les repères sont constamment remis en cause par le destin, par les hommes et par l'histoire. Ne voulant renier aucune de ses appartenances, il se trouve dans une perpétuelle tension. Il lui faut sans cesse lutter pour se faire une place, conquérir un espace qui, à tout moment, lui est refusé par les siens et par le colonisateur. Par ailleurs, même s'il revendique plus d'une fois son origine kabyle :

> Je suis enfant d'Ighil Nezman. Il faut bien tenir à son pays, être fier de son origine, ne pas se renier. (Les CM), p.113),

Il ne se résigne pas à vivre dans ce pays de misère et il lui arrive de regretter d'être kabyle (Les C M), p.147) :

> Oh ! Maman pourquoi as-tu fait de moi un montagnard kabyle ? (p.203).

Cet être déchiré, en pleine crise d'identité – *suis-je Kabyle, moi ou français ?* (p.205) - ne cesse de s'interroger et de questionner le monde. Il voudrait rompre le cercle de la tradition, s'évader du groupe auquel il appartient et vivre librement son amour avec Dehbia, cette fille comme lui, *pas comme les autres* (p.13).

Dilemme tragique, désarroi croissant que seule la mort solutionnera.

Une autre règle qui régit la vie des villageois est celle du code de l’honneur, « un canon de conduite » comme l’écrit Mouloud Mammeri[2] un des plus vieux fondements de la société communautaire kabyle qui à la fois, définit un savoir-vivre, un savoir-être, et qui préserve scrupuleusement l’harmonie même apparente du groupe. Le respect des traditions, de l’organisation sociale, des relations entre membres d’une même famille et des différentes familles vise essentiellement à ne pas déranger l’ordre habituel. Aussi, lorsque ce dernier est contrarié, la sanction est inéluctable. Ainsi, peut s’expliquer le destin tragique de Amer et de son fils dont les entreprises et les comportements sont perçus comme des transgressions. Leurs parcours d’émigrés en a fait des êtres différents des leurs, de ceux qui n’ont jamais quitté le lieu originel. En effet, Amer a découvert d’autres espaces, d’autres modes de vie et a dérogé à la règle de la consanguinité en épousant une française. Quant à son fils, issu de cette liaison qui vient bousculer l’ordre communautaire, initié à d’autres idées plus libérales que celles de la société patriarcale kabyle, celui-ci ne se sent pas véritablement intégré dans un monde où l’individu doit s’effacer au profit du collectif.

Mais ce qui précipitera leur perte ce sera surtout leur manquement au code de l’honneur. Amer dans *La Terre et le sang* meurt pour avoir eu une liaison avec la femme de Slimane. Son fils, dans *Les Chemins qui montent* meurt lui aussi pour avoir fréquenté la femme de Mokrane. On n’enfreint donc pas impunément les règles de l’honneur qui ne peut être lavé que dans le sang. Vieille tradition commune à ces communautés vivant en cercle fermé dans des zones difficiles d’accès.

La troisième composante de l’ordre régissant cette société est la religion. Comment est-elle vécue ? Quelle place occupe-t-elle dans le quotidien des paysans ?

Revenons à l’incipit de *La Terre et le sang*. Parmi les quelques éléments énumérés dans la première phrase, la mosquée tient une place centrale (dans la phrase et dans le village). Elle apparaît comme

2 - « Les Kabyles n’ont pas de code, mais ils ont un canon de conduite dont le nom propre est Taqvaylit, et le nom commun Lmizan, la balance. » Mouloud Mammeri, Culture savante, culture vécue – études 1938-1989, p.15.

un point de repère, un phare pour les habitants d'Ighil Nezman ou pour les étrangers. A la suite de cette présentation, Feraoun fait remarquer la fréquence d'un tel paysage, son caractère *si ordinaire* , ce qui n'est pas sans rappeler que cette terre du Maghreb islamisée au VIIème siècle est depuis imprégnée par la religion musulmane.

C'est surtout le langage quotidien qui trahit le plus cette imprégnation. De nombreuses formules religieuses sont devenues des habitudes de langage au point que même un personnage comme Amer dans *Les Chemins qui montent*, fils d'une française, « un mécréant » en use machinalement. Que de fois invoque-t-il Dieu :

Mon Dieu ! , Que Dieu ait son âme (p.168).

Que de fois le prend-il à témoin !

Dieu m'est témoin que je t'aime. (p.191)

Dieu m'est témoin que j'étais sincère. (p.210)

Certaines expressions pour ainsi dire idiomatiques réfèrent à une éducation religieuse traditionnelle et deviennent par l'usage une sorte de code social. Ainsi, lorsque quelqu'un prend la parole dans les réunions de village, la coutume veut qu'il introduise son discours par la formule consacrée : « parlons au nom du prophète ». Des citations du Coran sont reprises naturellement pour ne pas dire inconsciemment par les paysans et dénotent un conformisme religieux, une soumission le plus souvent sereine à un Dieu d'exception. Ces citations coraniques sont d'abord généralement le fait d'hommes instruits dont le savoir leur confère un certain pouvoir sur les membres de leur communauté. C'est le cas du marabout consulté par Slimane voulant avoir un enfant et qui répond au beau père trop insistant :

Il n'y a d'érudit et de sage que Dieu. (p.91)

De même Slimane, après avoir été instruit par le marabout, reprendra à son tour l'une de ses citations :

Dieu seul est maître de l'avenir. (p.112)

C'est également le cas de l'Amin du village, homme sage et respectable de par son âge et son expérience, qui conseille Amer, de retour au village, sur la conduite à tenir désormais mais qui se défend de juger ce dernier, craignant d'offenser la toute puissance divine

> puisque la conduite de chacun est réglée par la main de Dieu (p.40).

Enfin, les femmes qui connaissent le Coran par le biais de la transmission orale, répètent dans leur quotidien des formules inspirées du texte coranique et manifestent la même attitude de soumission à Dieu tout puissant. Ainsi, lorsque Chabha aborde le sujet de la grossesse avec Kamouma et Madame, elle s'efforce de réconforter la vieille Kamouma et l'exhorte à plus de patience et de sérénité car l'humain n'a aucun pouvoir en ce domaine.

> Le reste est affaire de Dieu. […] Le Bien est entre ses mains. (p.122)

Cette connaissance élémentaire que les femmes illettrées ont du Coran se perçoit à travers des comportements qui obéissent aux injonctions contenues dans les versets coraniques. Lorsque Kamouma entretient Smina des rumeurs qui pèsent sur Chabha et qu'elle lui dit : « Nous craignons Dieu mais il y en a qui ne le craignent pas » (TS, p.220), elle est en parfaite concordance avec le texte sacré. La crainte de Dieu est en effet l'un des commandements divins que l'on trouve par exemple dans l'ouverture de la Sourate des femmes :

> Hommes craignez votre seigneur qui vous a créés à partir d'un seul être.

> Craignez Dieu au nom de qui vous vous implorez mutuellement assistance.

La soumission à Dieu, la croyance en sa toute puissance sont des données de la mentalité de ces gens simples qui n'ont que cette référence pour expliquer les événements marquants de leur quotidien sur lesquels ils n'ont souvent pas de prise. Les paysans Kabyles croient en une force surnaturelle, ce Fatum que les grecs de

l'Antiquité respectaient déjà. Ils ne sont pas maître de leur destin et s'en remettent au sort que Dieu leur réserve. C'est pourquoi L'Amin ne peut reprocher à Amer-ou-Kaci d'avoir abandonné sa vieille mère durant un certain temps, de même le retour du fils au pays natal est perçu par Kamouma comme un dessein divin.

> Le retour surprenant de son fils perdu est tout simplement une décision divine ? Amer est venu exécuter les desseins d'en haut. Et la mère bénit son bon mektoub. (p.30)

La rencontre de Amer et de Marie qui n'est pas si étrangère à la famille puisqu'elle serait la fille illégitime de l'oncle maternel Rabah, tient du « miracle » (p.123) et fait s'extasier le sage Ramdane en ces termes :

> Les desseins de Dieu sont impénétrables, nous ne pouvons que nous incliner devant celui qui nous guide. […] Nous sommes des jouets insignifiants entre les mains du tout-puissant. (TS, p.124)

Enfin la mort de Amer dans *La Terre et le sang* et celle de son fils dans le roman suivant devaient fatalement survenir. Les deux hommes ont transgressé les règles de leur société, cette société où, comme le souligne Mouloud Mammeri, il ne *faut « commettre aucun excès, car Dieu et surtout la vie, la fatalité, plus près du berbère que la divinité, don des Sémites, trop abstraite dans un ciel trop lointain, punit l'insolence et l'orgueil. »* [3]

Le caractère en effet trop abstrait de la religion, du dogme proprement dit, est l'une des raisons pour lesquelles les populations paysannes la vivent à leur façon, à travers un certain nombre de pratiques païennes au sens latin du terme[4].

> « *En face d'un Islam unitaire, universaliste, étatique et citadin se dressent (ou se redressent) les structures ancestrales du pays profond.»* [5]

---

3 - M. Mammeri, Culture savante, culture vécue,études 1938-1989, Editions TALA, Alger, 1991, p.15.

4 - Paganus : paysan de la campagne

5 - M.Mammeri, opus cité, p.78.

Ainsi, outre l'invocation d'un Dieu unique et tout-puissant qui ordonne le monde et les événements, qui leur octroie un sens et apporte quiétude et réconfort aux croyants, le recours aux pratiques magiques, la consultation des marabouts, l'observance de certains rites vont permettre d'atténuer leurs souffrances, les angoisses du vécu quotidien. N'est-ce pas pour mettre un terme à ses tourments occasionnés par la mort de son frère et le désir refoulé de vengeance que Slimane décide d'aller voir un marabout ? La rencontre de cet homme est alors précédée d'une visite au cimetière où Slimane tournera quatorze fois autour de la tombe de son oncle. Il est intéressant de remarquer que les rituels exercés s'inspirent de la symbolique du texte sacré. Ainsi l'emprunt du chiffre sept, sacré en Islam, ou d'un de ses multiples pour accomplir les divers rites est assez révélateur de la façon dont ces gens font parler et vivre le Coran dans des pratiques syncrétiques ou l'orthodoxe et le profane sont en parfaite harmonie.

C'est aussi pour secouer une éventuelle malédiction, cause de leur stérilité, que Slimane et Chabha vont recourir à un certain nombre de pratiques relevant autant du religieux que de la superstition.

> Il fallut s'entourer de précautions : se faire pardonner par ses proches jusque là oubliés, rendre visite aux morts, distribuer des mets sur leurs tombes pour solliciter leur bienveillance, aller voir les koubas réputées, y laisser des offrandes, en promettre de plus importantes […] pendant tout le mois Slimane faisait sa prière, Chabha se purifiait soir et matin […] (TS, p.129)

Si les hommes n'hésitent pas à aller consulter les marabouts, ce sont les femmes qui naturellement font preuve de véritable savoir-faire dans ce domaine. Par exemple, Smina, pour remédier à la stérilité de sa fille Chabha, s'adonne à une multitude de recettes qui relèvent plus de la sorcellerie que du spirituel :

> Des intestins de hérisson grillés que Chabha mangea sept matins, dans du miel, des crêpes préparées par une étrangère et arrosée de lait de chienne […] cette herbe des fous que peu de gens peuvent distinguer. (TS,p.176)

Les croyances en des forces invisibles se mêlent à la foi en Dieu. Si les hommes sont pour certains les seuls à posséder le Texte, les femmes s'en remettent souvent aux pratiques magiques qu'elles légitiment par l'invocation divine. Elles personnalisent ainsi leur relation au sacré.

Dans sa description des comportements religieux et superstitieux l'écrivain malgré son attachement à ses racines prend quelquefois ses distances en recourant à l'ironie. Celle-ci est pour lui un moyen sans pareil pour dénoncer l'attitude fataliste des paysans, tourner en dérision leur façon de pratiquer la foi musulmane. Ainsi, le jeûne, épreuve d'abstinence, expérience de la faim, n'a rien à apprendre aux pauvres habitués aux privations :

> Mahomet, pour ne pas être en reste, a imposé à ses fidèles un jeûne prolongé de façon à leur bien faire sentir les affres de la faim. (TS, p.19)

Pour s'habituer à la faim,

> il y a aussi les jeûnes qu'on peut multiplier à loisir, qui plaisent tant au Prophète et vous font bien voir des gens pieux. (TS, p.27)

La prière se fait souvent machinalement, elle est expédiée. Quant à la charité, certains n'en voient pas la nécessité. Ainsi, les Ait Abbas, « élus du Prophète »,

> transgressent un peu la loi de Dieu sur le chapitre de la charité mais, ils supposent que c'est insignifiant […] (p.106)

Dans *Les Chemins qui montent*, une critique parfois plus acerbe est portée par le personnage de Amer qui, lui, prend plus de recul par rapport aux us et coutumes de la société paternelle.

En conclusion, la description que l'écrivain nous donne de sa communauté montre combien les résistances à la modernité sont fortes et constituent un rempart parfois étouffant pour les personnages

qui ne respectent pas l'ordre établi. Il est vrai que les déplacements de population due à la colonisation à l'époque, vont introduire des brèches dans le monolithisme de cette société kabyle repliée sur elle-même et très soucieuse de ses traditions et de la conservation de ses biens et de sa lignée. Ceux qui veulent rompre le lien avec la terre natale ou les liens du sang, sont en quelque sorte damnés. Mouloud Feraoun poursuit dans ces deux romans l'écriture ethnographique qu'il avait commencée dans *Le Fils du pauvre* mais ce serait réduire la portée de son œuvre que de la limiter à cet aspect. A travers la description de cette communauté en prises avec ses conflits, de cette société en mutation, il montre au lecteur étranger que celle-ci bien que différente de la société occidentale n'est pas sans lois ni sans valeurs et par ailleurs que l'Histoire détourne quelque peu le cours des histoires individuelles qui semble à jamais tout tracé. Mouloud Feraoun peut en témoigner à juste titre, lui fils de fellah que l'Histoire a destiné à devenir l'écrivain qu'il fut, cet écrivain qui a su subtilement, par la composition diégétique de ses œuvres, la construction de ses personnages et leur mise en relation, suggérer les tensions en œuvre dans un monde en pleine tourmente.

Bibliographie :

Feraoun,Mouloud.(1953), *La Terre et le sang*, Editions du Seuil, Paris.

Feraoun, Mouloud (1957), *Les Chemins qui montent*, Editions du Seuil, Paris.

Feraoun, Mouloud (1991), *Lettres à ses amis*, Bouchène, Alger.

Khadda Nadjet (1987), *Enjeux culturels dans le roman algérien de langue française*, Thèse de doctorat d'État sous la direction de Roger Fayolle, Université Paris 3.

Khati, Abdellaziz (2011), *Écriture et politique chez trois romanciers algériens : relecture de romans de la période coloniale,* Thèse de doctorat sous la direction de Zineb Ali-Benali, Université Paris 8.

Madelain, Jacques(1983), L'errance et l'itinéraire : lecture du roman maghrébin de langue française, Editions Sindbad, La Bibliothèque arabe, Paris..

Mammeri, Mouloud (1991), *Culture savante, culture vécue – Études 1938-1989*, Éditions Tala, Alger.

Souad Khelouiati
Université Alger2

La lingua italiana come strumento di scoperta dell'altro. Riflessioni in margine ad un'esperienza didattica

ملخص

بنـاء أفـق التعليـم المشـترك بـين الثقافـات وضـمان أماكـن للاجتماعـات والحـوار والمواجهـة بـين الثقافـة والايطاليـة ان الجزائـر تحتـاج الى تدريـس مرنـة لفتـح منظـور جديـد أن يدافـع عـن الحـق في التنـوع ، وليـس فقـط بـل أيضـا الثقـافي والمعـرفي للتفاهـم والتعلـم. نعـرب عـن أطروحـة بعنـوان «مـن المحرمـات في سـياق الثقافـات تعلـم لغـة أجنبيـة (الايطاليـة) لطـلاب الجزائـري ،» ويبحـث مـع حـالات الـصراع التـي تواجـه ثقافـة (الايطاليـة) مختلفـة اختلافـا عميقـا ، مـن الصعـب اسـتيعاب. مـن هـذه الحقائـق ، أن العنـاصر الناشـئة يعطـل صحتهـم المعرفيـة والعاطفيـة للطـلاب ، وبالتـالي يجعـل مـن عمليـة التعلـم / التدريـس مـن لغـة (ثقافـة) الايطاليـة في الجزائـر. التربويـة مرجعيـة نموذجيـة لتعليـم الايطاليـة والثقافـة هـي تشـكل ، في حالتنـا ، فـإن الجانـب التربـوي للاجتـماع أن يقـدم منظـور التنـوع هـو أن لا تفـسر عـلى أنهـا عجـز ، ولكـن موقـف محـدد مـن المـوارد التـي المعـارف يعـزز التكامـل الأصـلي للشـخص الواحـد في بلـده وآخـر في السـياق الثقـافي.

Résumé

Construire un horizon éducatif et interculturel qui garantit des espaces de rencontres, dialogues et de confrontations entre la culture italienne et celle algérienne a besoin d'une didactique flexible ouverte à une nouvelle perspective

qui défend le droit à la diversité, non seulement culturelle mais aussi cognitive de la compréhension et de l'apprentissage. Notre travail examine des situations conflictuelles face à une culture (italienne) profondément diverse, difficile à assimiler. A partir de ces réalités, émergent des éléments qui perturbe le système cognitif et affectif des étudiants, et par conséquent rend difficile le processus de l'apprentissage/enseignement de la langue (culture) italienne en Algérie.

Abstract

To build an intercultural and educational horizon which provides room for meetings, dialogue and confrontation between the Italian culture and Algerian one needs a flexible teaching to open new perspectives that promote the right to diversity, not only cultural but also cognitive of understanding and learning. Our thesis, entitled "The Taboo in the context of intercultura learning a foreign language (Italian) to Algerian stidents" examines conflictual citations confronted with a culture (Italian) profoundly different, and difficult to assimilate. From there realities, rise a certain number of elements which impair the cognitive and emotional consequently make it difficult for them the process of learning/teaching of the Italian language and the culture in Algeria. The pedagogical model reference to educate the Italian culture is constituted in our case, by the pedagogy of diversity, is not interpreted as a specific resources from as positive and specific resources from which the knowledge promotes the integration of the individual in his own culture and in the general cultural context.

1. Premessa

L'idea di lavorare su questo tema ha avuto origine dalla mia esperienza di insegnamento della lingua italiana agli studenti algerini all'università di Annaba (Algeria). Durante il nostro corso abbiamo sempre incontrato delle difficoltà quando si faceva riferimento alla realtà culturale italiana, anche semplici immagini pubblicitarie provocavano delle confusioni e dei disordini sul sistema cognitivo della comprensione e dell'apprendimento perché espressioni di una cultura e di un pensiero diverso.

La reazione degli studenti alla vista del *Giudizio universale* di Michelangelo illustra bene questo tipo di difficoltà.

Come è noto, l'affresco rappresenta la sintesi concettuale dei temi dell'identità, dell'autorità e della giustizia; il motivo dominante è il destino dell'umanità. Dio giudice è raffigurato nudo, atletico, che emerge come figura isolata, in un nimbo di luce e così via. L'affresco diventa allora altro che un dipinto che si può identificare con un colpo d'occhio come potrebbe farlo un buon artista. È un prodotto culturale che rispecchia un periodo storico e generazione. Anzi, questo affresco è una marca di un'identità culturale, sociale e professionale del mondo artistico italiano.

Gli studenti del corso, dopo averlo guardato, ridono o si vergognano perché la situazione per loro è sconveniente (scorretta), "surrealista", giustamente perché non rientra nel loro universo mentale. Sono stupiti perché la rappresentazione iconografica di Dio, anzi un Dio nudo, è un grave peccato nella religione musulmana e la rappresentazione del nudo è un tabù assoluto nella cultura algerina

come lo conferma (Bourdieu, 1972: 38)[1] : «L'intimità, è tutto ciò che si riferisce alla natura, è il corpo e tutte le funzioni organiche […] non è solo proibito ma è inconcepibile».

Gli studenti osservano l'opera e si meravigliano che gli italiani lo considerino come capolavoro, anzi come opera che fa parte del patrimonio mondiale dell'arte. La situazione si complica ulteriormente: che cosa, infatti, può significare per loro? Quale rapporto instaura questo popolo con il divino? Perché la rappresentazione del nudo?

Notiamo che in questa situazione, i nostri studenti sono stati messi a confronto con una situazione conflittuale, con una cultura profondamente diversa e con un pensiero divergente, difficile da assimilare; da questo incontro emergono elementi che disturbano il sistema cognitivo e affettivo dello studente, e di conseguenza, rendono difficile il processo di apprendimento e di insegnamento della lingua (cultura) italiana in Algeria.

Essere consapevoli di questi processi può aiutarci nella ricerca di nuovi strumenti educativi e nuovi percorsi pedagogici che portino a riconoscere il *Giudizio universale* come un capolavoro; lo scopo è di risolvere i conflitti non attraverso strategie di assimilazione o di riduzione delle differenze, ma mediante il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze generali e specifiche, delle conoscenze acquisite in situazioni e in tempi diversi e del diverso bagaglio culturale, contribuendo alla creazione di atteggiamenti di autostima e al raggiungimento dell'emancipazione e alla realizzazione personale.

L'obiettivo è costruire un orizzonte educativo interculturale, che garantisca spazi di incontro, di dialogo e di confronto tra la cultura italiana e quella non italiana. C'è bisogno quindi di una didattica flessibile, aperta a nuove prospettive che non sostengano l'omologazione, ma che difendano il diritto alla diversità, non solo culturale, ma anche cognitiva, della comprensione e dell'apprendimento. Una didattica che mira ad indurre l'apprendente a sviluppare l'empatia, la tolleranza critica e la capacità di superare le situazioni di conflitto

1 - Bourdieu, P,. Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève, Droz, 1972, Algérie 60, Paris, édition de minuit, 1977, P. 38.

causate da fraintendimenti interculturali, posizionandosi tra la formazione di partenza e quella d'arrivo, permettendo di scoprire una nuova cultura e al contempo di imparare a vedere la propria da una diversa prospettiva.

Il modello pedagogico di riferimento per educare alla cultura italiana è costituito, nel nostro caso, dalla pedagogia dell'incontro che offre una prospettiva secondo la quale «la diversità non viene più interpretata come deficit o tanto meno quanto colpa, bensì come risorsa positiva specifica dalla cui conoscenza partire per favorire l'inserimento originale del singolo individuo nel proprio e nell'altrui contesto culturale » Frabboni, Guerra, Scurati, 1999: 122)[2].

2. Il corso di italiano all'Università di Annaba

Prima di analizzare nel dettaglio la nostra esperienza didattica, ricordiamo brevemente come si articola il corso di Lingua orale nei Dipartimenti di Italiano in Algeria. Il piano di lavoro di ciascun anno è articolato in unità didattiche, relativamente autonome e intercambiabili, aggregabili in sequenze varie purché concorrenti al conseguimento delle finalità specifiche. Si può prevedere che un'unità didattica impegni da dieci a venti ore di lezioni, in un periodo da uno a due mesi; così per ciascun anno accademico, saranno svolte da cinque a sei unità.

2.1 Gli studenti

Questi percorsi sono stati pensati per studenti del secondo anno, di laurea in lingua italiana, nel modulo di lingua orale.

Gli studenti hanno una padronanza di base dell'italiano: dopo un anno di studio della lingua italiana, sono supposti avere una conoscenza della lingua abbastanza buona per cui, la comunicazione elementare è garantita, e può far dimenticare che ogni persona, sul piano concettuale, continua a pensare secondo le proprie regole e categorie culturali.

Vedremo dunque di seguito alcuni aspetti della comunicazione interculturale che vanno tenuti in considerazione nell'interazione

2 - Frabboni, F., Guerra L., Scurati C., Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione, Milano, Mondadori, 1999, p. 122.

con i nostri studenti. Verranno elencati molti aspetti curiosi, talvolta sorprendenti: lo scopo non è quello di dare una sventagliata di informazioni sminuzzate, bensì di "aprire gli occhi".

2.2 Il percorso di apprendimento: gli strumenti

I moduli d'incontro che abbiamo proposto ai nostri studenti si presentano come degli itinerari di viaggio. Nella tradizione greca, l'educazione, *'paideia'* si poneva su una promessa fatta a sé stessi di viaggiare per ritornare più nobili dagli orizzonti percorsi (Baslez A. J., 1993: 228)[3]. Viaggiare ci rimanda all'idea di liberarsi da un contesto, da uno spazio conosciuto per procedere progressivamente nella dimensione spaziale e temporale di una cultura che appare come radicalmente sconosciuta, nello scopo di tornare diverso, come lo conferma Giobbe Covatta[4] "un viaggio è quello spostarsi per il mondo che ti permette di tornare diverso" p. 121. Si tratta allora di spostarsi mentalmente e di accettare di lasciare da parte le proprie sicurezze, e favorire una "messa a distanza" rispetto ad un insieme di idee precedenti. Come scrive Voltaire, "Il est bien difficile en géographie comme en morale, de connaître le monde sans sortir de chez soi". Questa presa di coscienza è in favore di un possibile adattamento progressivo alla realtà italiana.

Gli itinerari d'incontro attraverso l'arte italiana sono dei percorsi per comprendere situazioni quotidiane e concrete.

Il viaggio prevede i seguenti percorsi, che toccano diverse aree disciplinari, da quella ***teatrale*** a quella ***cinematografica***, dall'educazione ***all'immagine*** a quella ***letteraria***.

2.3 Il primo percorso: pagine pubblicitarie prese dalle riviste italiane "Espresso", (dicembre 2003) e "Panorama" (dicembre 2003);

Quello che ci interessa dell'immagine non è solo come viene rappresentata la realtà, ma la sua potenza dinamica, la sua capacità di suscitare e costruire proiezioni interazioni e cornici narrative che strutturano la realtà. La pubblicità analizzata secondo una prospettiva

3 - Baslez A. J, Voyage dans l'antiquité, Paris, Fayard, 1993. p. 228.
4 - Giobbe Covatta, L'incontinente bianco, 3 ed., Zelig , 2002, p. 121.

interculturale è una delle forme artistiche che può favorire l'incontro con la diversità, la scoperta di una cultura 'altra'; tale incontro può risultare difficile oppure piacevole, ma è sempre emozionante. Rapportarsi con le immagini significa, mettersi già in una prospettiva di conoscenza e di comprensione, e questo, è il punto fondamentale da cui si può partire per svolgere un lavoro in classe con gli studenti che dia spazio alle diversità.

L'attenzione nei confronti della pubblicità in una prospettiva educativa interculturale, secondo noi, deve tenere conto del fatto che la pubblicità è una prassi comune a tutto il mondo, ma che in ogni paese ha caratteristiche diverse a seconda delle diverse realtà culturali.

Per esempio la pubblicità algerina deve rispettare anche il codice civile, in particolare, art. 333 bis (Section 6 Attentats aux mœurs)

Secondo questo articolo la pubblicità algerina non può mostrare corpi nudi, neanche, con vestiti leggeri, con messaggi sessuali espliciti, come si vede nelle pubblicità italiane.

Per approfondire le nostre lezioni, ci siamo interessati a tutto ciò che riguarda l'argomento "pubblicità" in Algeria. Tutto quello che abbiamo trovato è questo testo giuridico (codice di procedura penale), che nella sua formulazione è l'esempio tipico del divieto: «l'interdit symbolisera la conscience morale. Il équivaut en psychanalyse à la censure» (Chevalier et Gheerbrant, p. 522)[5].

Schematicamente i nostri obiettivi dell'unità didattica sono:

1. Provocare un incontro con questa pubblicità;

2. Analizzare gli elementi verbali e visivi che compongono il messaggio pubblicitario;

3. Attivare processi di conoscenza e d'informazione attraverso la pubblicità;

4. Rilevare alcune particolarità della cultura italiana,

5 - Chevalier, J., Gheerbrant, A., Dictionnaire des symboles, Paris, Laffon, Jupuiter, 1982, p. 522.

attraverso le pagine pubblicitarie e stimolare la curiosità dei nostri studenti;

5. Promuovere momenti di riflessione, analisi, confronto.

Descrizione del percorso didattico

Per presentare le pagine pubblicitarie ai nostri studenti abbiamo seguito il seguente percorso:

1) Abbiamo introdotto il nostro discorso con la presentazione della pubblicità e della sua importanza nei nostri giorni.

2) Siamo poi passati ad illustrare brevemente i vari componenti (parte iconografica e scritta) della pubblicità, attraverso l'illustrazione di una pagina pubblicitaria (L'Espresso, 26 dicembre 2003): *Visual, Headline*, *Testo*, *Pay off.*

Presentando questa pagina pubblicitaria, gli studenti erano silenziosi, anzi "sorpresi". Il primo pensiero è stato che gli studenti non avevano mai avuto occasione di ragionare sulla pubblicità in questo modo e che, dunque, fossero molto interessati alla lezione. Così abbiamo continuato il nostro discorso con tranquillità e più motivazione.

Tuttavia, dopo le spiegazioni dei linguaggio della pubblicità, non c'erano domando o interventi. La reazione generale, anzi, è stata di disturbo e di vergogna: alcuni ridevano, altri ci guardavano con gli occhi spalancati, per poi abbassare subito lo sguardo sul quaderno; alcune ragazze, infine, cercavano gli sguardi delle loro amiche. Dai loro comportamenti, abbiamo capito che l'immagine pubblicitaria era considerata dagli studenti come "incredibile" e li metteva in difficoltà. Abbiamo preferito così far finta di niente, non sottolineare il loro imbarazzo e proseguire nel nostro percorso, perché abbiamo pensato che fosse necessario tempo perché si abituassero a questa profonda diversità di cultura.

3) Così che abbiamo pensato di continuare il nostro itinerario, dando agli studenti un compito in classe. Il nostro obiettivo da questo compito è di verificare il livello di comprensione e di farli parlare in italiano (il corso è di lingua orale).Il compito consisteva:

a. Formare dei gruppetti, di due a tre studenti;

a. Scegliere pagine pubblicitarie (dalle riviste "Panorama" e "Espresso");

b. Discutere su una pagina pubblicitaria: descrizione della parte iconografica (colori, descrizione dei personaggi …) e la descrizione della parte scritta (leggere, provare a capire, il colore usato e la forma del carattere) e infine vedere se la parte iconografica corrisponde con la parte scritta;

c. Il lavoro svolto, alla fine, deve essere presentato oralmente a tutta la classe.

Formati i gruppi, abbiamo pensato di guardare come i nostri studenti stessero procedendo, come si fossero organizzati (distribuzione dei gruppi e partecipazione all'interno dei gruppi). La prima cosa che abbiamo notato è che i gruppi erano formati o solo da ragazzi o solo da ragazze, non c'erano gruppi misti. La seconda cosa è che erano ammutoliti. La nostra sorpresa, quando ci siamo avvicinati, è stato notato che la maggioranza aveva girato la pagina pubblicitaria, altri la guardavano senza nessun interesse, e inoltre nessuno ci guardava in faccia. All'inizio abbiamo pensato che forse volessero leggere quello che c'era dietro, poi ci siamo detti forse non avevano ben capito il compito e forse anche la lezione… insomma, l'atmosfera era pesante, il silenzio dominava l'aula e noi avevamo tanti dubbi: era prevedibile che qualcuno reagisse così, ma non tutti! Ci siamo resi conto che eravamo di fronte ad uno shock, uno "scontro psicologico" perché quelle pagine rappresentavano un *tabù* per loro. Come scrive Freud,[6] il tabù si esprime in una forma particolare di divieto a entrare in contatto con una situazione od oggetto considerato sacro, pericoloso, impuro e come tale proibito. Osservando i comportamenti, Nicola

Peluffo[7] nota che le persone, sottoposte alla legge / condizionamento del tabù, non si domandano perché l'oggetto è proibito. Il divieto che adottano è un atteggiamento naturale. All'apparenza è un

6 - Freud, S., (1912-13), Totem e Tabù, Torino, in Opere, vol. 3, Boringhieri, 1975.
7 - Peluffo N., Considerazioni sull'Es come meccanismo di regolazione e sue relazioni con l'immagine, in Conflitto madre e figlio, Book Store, Torino, 1981.

comportamento semplice e genuino. L'atteggiamento naturale, tuttavia, entra in conflitto con il funzionamento della psiche.

Ci siamo resi conto, dunque, che eravamo davanti ad una situazione in cui era proibito toccare ma anche mettersi in contatto con un'idea simile.

In generale, quindi, i nostri studenti non potevano guardare le pagine pubblicitarie perché rappresentavano dei personaggi quasi nudi, e il nudo fa loro paura (timore), dal momento che, come abbiamo già detto, è un tabù assoluto nella cultura algerina. La percezione dei nostri studenti di fronte a queste pagine pubblicitarie era legata alla loro cultura, al loro sapere e alla loro esperienza. Così avevano percepito la nudità non in funzione di quello che stavano vedendo "oggettivamente", ma soprattutto secondo delle conoscenze acquisite.

Uno studente italiano non può percepire queste immagini come uno studente algerino: i fattori culturali (i tabù) intervengono e condizionano la percezione dei nostri studenti. La loro percezione dunque non era la risultante di sensazioni "oggettive", ma piuttosto come un'organizzazione e un'interpretazione controllata, o una ricostruzione, mediata dalla razionalità e dalle imposizioni culturali, delle loro sensazioni.

Di fronte a queste pagine pubblicitarie ogni studente ha composto lo spazio visuale rappresentato in funzione delle abitudini iconografiche della propria cultura.

Abbiamo deciso di proseguire la lezione facendo finta di niente. Per rompere il silenzio mortale che c'era intorno a noi, abbiamo pensato di fare delle domande più precise, allo scopo di farli parlare e più precisamente sviare la loro attenzione dai corpi ai particolari delle immagini (colori, lo scritto, ecc.):

1 Quali sono i colori che compongono le vostre pagine pubblicitarie?

2 Che cosa è scritto?

3 Provate a trovare il pay off?

Dopo qualche minuto, ho visto che stavano discutendo tra loro per provare a rispondere alle domande. Una studentessa ha cominciato spontaneamente per prima a rispondere alle domande senza far vedere agli altri la pagina pubblicitaria sulla quale aveva lavorato, e così le altre studentesse hanno avuto il coraggio di rispondere.

Con aria scherzosa abbiamo fatto loro questa domanda: perché non avete toccato le pagine pubblicitarie, avevate paura che vi sporchino? Come risposta, risate.

Infine, abbiamo terminato la nostra lezione chiedendo a loro di provare a studiare queste pubblicità a casa eseguire il compito assegnato all'inizio della lezione. L'obiettivo del compito a casa, era di farli familiarizzare con le immagini e dar loro il tempo di rifletterci. E ottenere così qualche risposta nella lezione successiva.

La lezione ha stimolato alcune riflessioni: in primo luogo gli studenti erano silenziosi. Secondo diversi studi, il silenzio non è da valutare negativamente, come assenza di comunicazione, bensì ha un suo statuto ontologico, che risiede nella sua forza espressiva e nella sua comunicativa. A questo proposito, in un settore tra la psicologia e la pragmatica, (Mizzau, 1979) rileva la necessità di contestualizzare il silenzio per cogliere e selezionare l'infinità di significati che esso può rappresentare, dal momento che, ogni situazione sociale ha le sue regole, per quanto riguarda i silenzi. Questa visione, applicata al nostro campo, evidenzia il concetto di silenzio non solo come espressione del pudore, della decenza, dell'esclusione di sentimenti, sensazioni o entità che non si possono dire, ma anche come esagerazione nell'assenza, di ciò che è ritenuto sconveniente o poco decoroso agli occhi dell›uditorio.

I nostri studenti hanno subito uno shock davanti una "rappresentazione" che è un tabù nella cultura algerina. Secondo (Cohen-Émerique, 2003: 304)[8] questo shock può essere definito come una reazione di spaesamento, anzi di frustrazione oppure di rigetto, di rivolta e di ansietà; vale a dire come esperienza emozionale ed

8 - Cohen-Emerique M., Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, 2003, p. 304.

intellettuale. Questo shock è un'emozione importante per una presa di coscienza del carattere relativo del loro rapporto con i valori.

Infatti lo studente si ritrova "incastrato" tra due modelli diversi; può allora reagire in diverse maniere. Ci appoggeremo qui sul modello di analisi proposto da (Pierre Casse, 1981, ripreso da Èdithe Gaudet e Louise Lafortune, 1997)[9], nel contatto iniziale con "*lo strano alla sua cultura*" Le reazioni possono essere variabili a secondo delle persone (disagio, entusiasmo, curiosità…). È in questo momento che intervengano i nostri pregiudizi nella percezione della situazione nuova. La seconda fase corrisponde al primo aggiustamento di fronte a questa situazione. Lo studente si ritrova disarmato di fronte ai risultati ottenuti; non li capisci perché questi ultimi non rispondono alle sue attese.

Dopo due giorni, abbiamo incontrato di nuovo gli studenti. Avevamo ricapitolato brevemente ciò che abbiamo visto l'ultima volta, e così gli avevamo chiesto che era pronto ad esporre oralmente il suo compito. Nessuno degli studenti voleva rispondere, lo stesso silenzio della volta scorsa. E così abbiamo chiesto: perché non avete fatto il compito? Non avete capito la lezione? Ci sono problemi?

Un gruppetto ha manifestato opposizione verso il tema considerando che la classe non deve essere il luogo per discutere tale argomento.

"Che dio ci preservi dal disonore!" Ha esclamato uno di loro, urtato, infastidito, malgrado il rispetto e la fiducia che ci lega.

"Se i nostri padri sappiano che stiamo studiando delle cose di questo genere, non ci lasceranno più tornare all'università " hanno brontolato le studentesse.

"Questo si chiama l'invasione culturale" ha ribattuto un altro.

Un altro studente, di mentalità più chiusa, "fondamentalista", ha replicato – con gli occhi abbassati sulla tavola- citando una *sura* (testo coranico) che conosceva bene : "Non saranno soddisfatti gli

9 - Lafortune, Louise ; Gaudet, Édithe, Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté, Saint-Laurent, ERPI, 1997.

ebrei ed i cristiani di voi, finché non seguirete le loro abitudini e la loro religione".

Abbiamo visto tutti i nostri studenti irritati e soprattutto "arrabbiati" da quest'incontro con la diversità. Erano, dunque, angosciati e stressati; un'angoscia data dall'incapacità di elaborare apertamente contenuti per loro sconvolgenti. In questa situazione, abbiamo pensato di lasciare da parte la lezione sulla pubblicità per aprire un dibattito**,** cioè per discutere gli argomenti che li fanno arrabbiare; l'idea è quella di affrontare l'interculturalità, dando al termine la definizione di Burkard, Muller (1996)[10]: "ce terme indique le vécu subjectif et intersubjectif de l'étrange; un vécu et un échange qui changent les participants et leur vision du monde, qui engendre plus qu'une juxtaposition"

Il dibattito (la comunicazione) ha per obiettivo in primo la fine dei conflitti. In poesia araba classica, la parola rima (*qâfiya*) ha esattamente lo stesso significato con "colpire dietro la nuca con una freccia" (*qafâ*). Quando due grandi tribù della penisola araba (preislamica) dovevano affrontarsi in un conflitto sanguinoso, succedeva che allineavano i loro soldati a faccia a faccia e designavano ognuna un poeta. Allora, all'aggressione con le armi, si sostituiva un affronto con le parole: il primo che riusciva a commuovere i soldati avversari dava la vittoria alla sua parte. Dunque che le nostre parole diventino delle frecce, che le nostre frecce diventino parole.

Questo consiglio della cultura araba preislamica è già una indicazione su come provare a superare l'opposizione bipolare che struttura la nostra visone del mondo. Quello che bisogna evitare è che il rapporto tra la cultura d'arrivo e quella degli studenti si trasformi in una sorta di "braccio di ferro", una più forte e una più debole (che, inevitabilmente, corre il rischio di essere schiacciata e che, per tentare di salvaguardarsi, si radicalizza, diventandoci ancora più ostile).

Così che abbiamo provato a invitare i nostri studenti a fare un passo avanti nella consapevolezza, come parte integrante della loro

10 - Burkard, Muller, La pédagogie des rencontres interculturelles, Atropos, 1996.

formazione. Il nostro discorso ha puntualizzato che l' obiettivo di queste lezioni è d'imparare ad accettare "la differenza", operazione che implica uno "sforzo"; non c'è nessun obbligo di pensare altrimenti", ma è importante cercare di capire come le cose vengono pensate nella cultura d'arrivo. Si tratta di "interrogarsi" senza, per questo, "scimmiottare" l'altro. Apprendere allora a "rispettare" e "tollerare" i modi di vivere differenti. Quest'apprendimento sfocia in "amicizie" interculturali, esce l'idea di una "filosofia dell'esistenza", di un umanesimo integrale che si rifiuta di ridurre la differenza ad una geografia mentale.

Dopo questa breve spiegazione, i nostri studenti si sono divisi in due gruppi: gli studenti "contro" (non erano numerosi) si sono mostrati più violenti, trattando gli altri, che erano per questo modo d'insegnamento, come ipocriti e bugiardi. Questi ultimi hanno rivolto agli altri gli stessi insulti, aggiungendo che tutti quanti guardiamo i canali francesi e vediamo "peggio" di queste pagine pubblicitarie, [e hanno detto più volte "*vi preghiamo di lasciarci imparare qualcosa di nuovo!*"]. Abbiamo deciso di non intervenire in questa animata discussione, volevamo rimanere neutrali perché abbiamo capito che si stavano "cercando", e volevamo anche che imparassero a riflettere da soli sulle loro decisioni e le loro scelte. Alla fine uno dei nostri studenti si è alzato e ci ha detto: " Le do fiducia, e se Lei ha delle cattive intenzioni, questo sarà tra Lei e Dio". La maggioranza del gruppo ci ha mostrato fiducia, e ha chiesto tempo, così la prossima volta, avrebbero presentato un buon compito. Dopo di ciò, abbiamo ritenuto opportuno valutare il compito; come suggerisce Bourdieu[11], la valutazione "marché scolaire […] la note qui implique très souvent un prix matériel". Lo scopo della valutazione è quello di impegnare gli studenti a svolgere compiti con serietà e per vedere come reagiscono davanti a questo prezzo materiale. E infatti, tutti si sono impegnati e hanno preparato benissimo i loro commenti.

Una ragazza ci ha spiegato che si vergognava: la vergogna, nel nostro campo, ha il senso di "dolore o un turbamento relativo a quelle colpe che sembrano condurre alla disistima o dei presenti o

11 - Bourdieu P., Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1982.

dei passati o dei futuri" E provocano vergogna anche le cose che possono provocare intemperanza: "Ci si vergogna non solo degli atti che sono detti vergognosi, ma anche dei loro segni, ad esempio non solo degli atti erotici ma anche dei loro segni. E non solo facendo cose turpi, ma anche dicendole" (Aristotele, Rethorica, II, 6)[12]. Non abbiamo accettato il suo compito, perché non era giusto anche di fronte agli altri.

Ognuno di loro ha presentato il commento sulla pubblicità che aveva scelto, avendo nelle mani l'immagine che faceva vedere agli altri. Quello che abbiamo notato è che descrivendo la parte iconografica, prima di tutto non sono a loro agio (si vergognano) per loro tabù, cioè all'inizio rimangono silenziosi per pochi minuti a riflettere con uno sguardo perso, forse anche per cercare le parole più appropriate a quello che stanno vedendo: per esempio per dire una donna con abito succinto, dicono una persona "senza vestiti" oppure "nuda".

All'inizio non siamo intervenuti, perché le loro relazioni erano già un successo. Finiti gli interventi, abbiamo ripreso le loro espressioni, chiedendo per esempio, (abbiamo preso, per caso, una pubblicità sul profumo per donna, in cui la modella indossava un vestito scollato) come chiamiamo in italiano una persona vestita in questo modo? La risposta, risate e qualche studentessa aveva la mano sulla bocca, è un gesto che si fa da noi, quando si vergogna per dire

qualcosa, poi altri hanno detto "nuda", in questo caso abbiamo dato le parole come "un abito scollato, succinto…" e poi abbiamo spiegato la parola "nudo". Nell'immaginario dei nostri studenti le donne devono sempre portare dei vestiti corretti, cioè non scolati, non attillati, non trasparenti, altrimenti è nuda.

3. Conclusioni

Dopo questo viaggio i nostri studenti hanno affrontato altri testi, nello scopo di conoscere gli altri; tollerare le differenze almeno; non intendiamo accettare, ma rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali ma che rimandano solo alle diverse culture; accettare

12 - Aristotele, La Retorica, a cura di A. Plebe, Bari, 1961.

il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possano essere migliori dei nostri e, in questo caso; mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti.

È possibile trarre alcune conclusioni a proposito delle modalità con cui affrontare le incomprensioni e i conflitti che inevitabilmente sorgono all'interno di una dinamica interculturale. Bisogna cercare di andare oltre due atteggiamenti opposti ma ugualmente limitanti; va evitato tanto un atteggiamento etnocentrico quanto un banalizzante relativismo culturale. Il primo è funzionale alla protezione della nostra identità, ma il fatto di escludere "l'altro da sé" in un meccanismo di "purificazione identitaria" degenera ben presto nel razzismo; individuando nelle tradizioni altrui barbarie, l'etnocentrismo rivela un evoluzionismo di fondo, e finisce per generare chiusura e ostilità. Per questa ragione, uno degli obiettivi dell'Intercultura è di passare dalle "identità fossilizzate" al reperimento di stili di interazione.

Bibliografia

- Aristotele*, La Retorica*, a cura di A. Plebe*,* Bari, 1961.
- Baslez A. J, *Voyage dans l'antiquité*, Paris, Fayard, 1993.
- Bourdieu, P,. *Esquisse d'une théorie de la pratique,* Genève, Droz, 1972, Algérie 60, Paris, édition de minuit, 1977.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Burkard, Muller*, La pédagogie des rencontres interculturelles,* Atropos, 1996.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A., *Dictionnaire des symboles*, Paris, Laffon, Jupuiter, 1982.
- *Cohen-Emerique M., Chocs de culture - Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel,* L'Harmattan, 2003.

- Demetrio, D., *Educare al confronto interetnico, "Un'animazione sociale"*, Dicembre, 1994.

- Freud, S., (1912-13), *Totem e Tabù*, Torino, in Opere, vol. 3, Boringhieri, 1975.

- Frabboni, F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione*, Milano,

Mondadori, 1999.

- Lafortune, Louise ; Gaudet, Édithe*, Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté,* Saint-Laurent, ERPI, 1997.

- Mizzau, M., *Eco e Narciso. Parole e silenzi nel conflitto uomo/donna*, Torino, Boringhieri, 1979.

- Morin, E., *Les Idées* (t. 4), Seuil, Paris, 1991.

- Peluffo N., *Considerazioni sull'Es come meccanismo di regolazione e sue relazioni con l'immagine, in Conflitto madre e figlio*, Book Store, Torino, 1981.

- Sartre, J. P, *L' imaginaire*, Gallimard, Paris, 1940.



Sakina Lahdir Assistant Professor 'A' at USTHB
Researcher at the University of Algiers 2-Bouzareah

The Changing Focus in Computer Assisted Language Learning (CALL) and Educational Technology and its implication for Pedagogy

التركيزالمتغيرفي تعلم اللغات بمساعدة الكمبيوتر و في التكنولوجيا التربوية وانعكاسه على البيداغوجيا

اللغات بمساعدة الكمبيوتر تعلم نحاول من خلال هذا المقال تحديد بعض جوانب التقدم الملحوظ الذي يعرفه ميداني المحتمل المتبادل بين كلا المجالين. ويعد هذا التطور في هذين المجالين والتكنولوجيا التربوية، مع طرح التأثير نتيجة بحث متعدد التخصصات، بحيث أنه يجمع بين مساهمين مختلفين مثل مهندسي البرمجيات، مصممي التعليم، تربويين لغويين، و معلمين أيضا وفي الواقع، إن المجموعة المتنامية من الأدوات و التطبيقات المنبثقة عن التطور التكنولوجي قد وجدت طريقها إلى عملية التدريس و التعلم من جهة؛ ومن جهة أخرى، فإن ضرورة ضبط و تعديل هذه الوسائل التكنولوجية لتتلائم مع تعليم وتعلم اللغات ساهم في تطوير بعض خصائص تلك التكنولوجيا مثل أدوات التأليف. وبهذا يعرف كلا الميدانين هذا التطور الديناميكي، إضافة إلى أنهما يساهمان في العمل على تحقيق الهدف المتوقع، أي تسهيل عملية التعلم على العموم و هي من اختصاص التكنولوجيا التربوية، كما أنها من مهام . تعلم اللغات بمساعدة الكمبيوتر أيضا بكونه يشمل دراسة تطبيقات الحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم باختصار، يهدف هذا المقال إذا إلى طرح بعض جوانب هذا التطور في كلا الميدانين ودراسة التحول في التركيز الذي يميز هذا التطور المعزز بالتنامي التكنولوجي و الحركة المتواترة للمجال النظري اللغوي، و الذي من شأنه كشف التأثير المحتمل، المتبادل بين كلا الميدانيين (التكنولوجيا التربوية و تعلم اللغات بمساعدة الكمبيوتر) بهدف

. دراسة انعكاسه على البيداغوجيا

Abstract

In this article, we try to identify some aspects of the great development Computer Assisted Language Learning (CALL) and Educational Technology have known, putting forward their liable mutual influence. This development in both fields is a result of a multi-disciplinary research, involving different contributors such as, software engineers, instructional designers, language pedagogues, and even teachers. Indeed, the growing range of tools and applications brought about by the developing technology have ended up by finding their use in the teaching/learning process, on one hand. On the other hand, adjustments have been sometimes necessary before adopting such tools, which contributed to upgrading a number of authoring tools and applications. Thus, both fields have known this development or movement in effervescence. They also share the expected objective of facilitating learning in general, which is the vocation of Educational Technology and the role of CALL as well, being concerned with the study of computer applications in language teaching and learning.

In short, the aim of this article is to consider the changing focus of this development that is enhanced by the ever-growing technology, and the pendulum swing of the language learning theoretical domain, which reveals a liable mutual influence. The latter is tackled in this article, with a view of examining its implication for pedagogy which has been adapted to this shift in concern, and modelled by this mutual influence.

Key Words: Computer Assisted Language Learning (CALL) – Educational Technology- Information &Communication Technology (ICT) - Electronic Learning (E-learning) - Virtual Learning Environment (VLE) - Pedagogy.

Introduction

The aim of this article is to trace back the development of both Computer Assisted Language Learning (CALL) and Educational Technology, examine its changing focus while in progress, and then discuss the implication of this changing focus for Pedagogy.

As a matter of fact, the evolution of Computer Assisted Language Learning (CALL) is not only due to advancement in the technological field, but to development in the language theoretical domain as well. Indeed, constantly developing technologies brought about a range of products, which has led to finding out about their use in the teaching/learning process. This requires some forms of adjustment and adaptation to teaching/learning situations in order to better exploit such technology. This state of affairs may partly explain, on one hand, the contribution of the movement of the language learning approaches' pendulum swing to E-Learning or CALL, terms that are used interchangeably here. This made CALL change its focus, and get enriched with the various applications of information and communication technology. This enhanced multidisciplinary researchers to look for more tools to be applied to teaching/learning situations which, on the other hand, indirectly gave an impetus to Educational Technology. The latter, being concerned with facilitating learning in general by creating and managing technological resources, has known indeed the elaboration of various applications as well as tools, which continued in the first decade of the 21st century and is still going on. Those movements in progress then, both in language teaching/learning theory and Educational

Technology allowed CALL to be integrated into language learning activities both in and out of class. Thus, various skills have come to be integrated owing to the association of different information and communication technology tools (ICT). This situation reveals the impact of Educational Technology on the recent language learning/ teaching practices, and makes one realize the liable mutual influence between CALL and Educational Technology. This probable mutual influence, which embodies the ongoing shift in focus of both fields, in addition to its implication for Pedagogy constitute then the concern of this article.

To convey all these ideas, we started by putting forward in the first section (1) the historical background which led to this breakthrough in both CALL and Educational Technology. We thus gave some related definitions, and then set up the basis on which this development is to be described.

This basis or framework corresponds to the three phases (behaviouristic, communicative, and integrative) related to the way the computer has been used in language learning and teaching. This is tackled in sub-section (1.1) where features of the language teaching/ learning process are described in relation to the use of the computer, and later of other new applications and tools. We thus depict the development from the structuralist/behaviouristic drill and practice teaching/learning in traditional labs, passing by somewhat more communicative activities, during the communicative phase, inspired by the communicative approach. Then, with the expansion of personal computers and the development of applications like word processing, some activities were facilitated, such as assignments, which reinforced writing skills. Moreover, more needs-specific software was designed for language learning purposes, in accordance with the English for specific purposes approach, and the development of notional/functional syllabi.

Later, the development of the Internet, followed by the World Wide Web gave an impetus to the elaboration of new applications

and authoring tools. This allowed the emergence of various pedagogical activities that integrated the four skills, and boosted interaction.

The advent then in Educational Technology of new information and technology tools (ICT), like the web, enhanced CALL and opened the way to putting into practice some learning/teaching theories like Vygotsky's social constructivism. This is discussed in the next section (2) and elaborated on, in the following sub-section (2.1).

In the latter part (2.1), we show indeed how the emergence of the new technologies, notably the Internet, the Web and the 'Web 2.0' inaugurated new ways of teaching/learning. Hence, CALL came to integrate new trends like Distance Learning, Open Learning, or even Hybrid, or E-Learning which is used here as a catch-all term. This led to the proliferation of ways and sources of learning opportunities.

This booming development then both in Educational Technology and CALL reveals an influence that is likely to be mutual, as explained in section three (3). In the light of this state of affairs, Pedagogy is to be considered.

The implication of that influence for Pedagogy is examined in the succeeding sub-section (3.1) in relation to the new CALL activities, like webquest. The latter is an instance of the new terminology which has also come to be encompassed in pedagogy.

Accordingly, the new roles of the teacher and the learner have to be thought about. This is discussed in the following part (3.2). We thus examine the role of the former who has become a course designer and manager in virtual communities, while the latter has turned out to be an active, knowledge constructor.

We finally conclude by recapitulating the aim of this article, which is considering the changing focus in the development of CALL and Educational Technology, their probable mutual influence and its implication for Pedagogy. This is followed by a summary of the main points embodied in the different sections of the article.

1- Setting the scene:

Before knowing more about this shift in both Educational Technology and CALL, depicting the related historical background is necessary in order to understand such movements and become familiarized with the terminology and concepts in those respective fields. This reminds one, as a matter of fact, how multidisciplinary we are likely to become nowadays, and the necessity to broaden one's scope of knowledge in order to cope with the requirements of quality assurance standards. Quality assurance constitutes a global trend in higher education, encompassing certain objectives among which this 'growing concern with the comparability of educational standards' UNESCO.Org. (2013: p.8). Such standards then will ensure constant control over quality.

To carry on then with this shift in CALL and Educational Technology, one of the definitions of the latter by Richey (2008: p.24-25) states that:

> "Educational technology is the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using and managing appropriate technological processes and resources."

Educational technology deals therefore with all the technological support that may facilitate and enhance learning.

CALL however, may be defined as "the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning" Levy (1997). Thus, CALL is mainly concerned with language learning and teaching using computers. Accordingly, reviewing the historical background of CALL implies considering the technological development of a range of computer tools as well as applications, and finding out about their use in the teaching/learning process. Therefore, while reviewing the historical background of CALL, computer tools and applications, the mutual influence between educational

technology development and the evolution of language learning/teaching is put forward.

From programmed whole-class teaching to distance learning, encompassing a range of constantly developing technologies, CALL went through three phases which reflect the development in EFL (English as a Foreign Language) teaching. Those phases (behaviouristic, communicative, and integrative) correspond to the ways in which the computer has been used in language learning and teaching.

1.1 The movement start in technology and pedagogy

Since the PLATO system of the 1960's, mainframe-based computer programs were developed by teachers on Apple II, IBM PC, and BBC computers. They consisted in drill, self-paced auto-correcting exercises and practice materials of discrete areas of language learning, following the movement of the language learning approaches' pendulum swing, dedicated then to the structuralist-behaviourist trend. These approaches gave way to audio lingual methods, practised in traditional labs.

Then, with the shift of language learning/teaching pendulum swing towards the communicative language learning, supporting meaningful task-based interactions with the language, a new era has been inaugurated to let way to an increasingly interactive and communicative support for listening, speaking, reading and writing, including extensive use of multimedia CD-ROMs. The term CALL came to be favoured in the 1980's since the older term was CALI (Computer Assisted Language Instruction) associated with programmed learning, i.e. a teacher-centred rather than a learner-centred approach. The computer pattern drills revealed, as a matter of fact, to be less compatible with human language, than with other areas of knowledge which are exact like mathematics for instance. This does not mean however abandoning totally such exercises which may still

be useful mainly when matched with more open-ended, communicative tools and integrated into a multimedia-rich, language learning environment Godwin-Jones (2007: p.p.10-17). It is to be noted however that communicative ways in teaching have not come into use only with the advent of computers. In fact, the Council of Europe for Language References (CEFR) for instance had already adopted the communicative dimension before the arrival of microcomputers in educational institutions, as stated by Davies (2005) :

"The term **behaviouristic** certainly describes early CALL (late 1970s, early 1980s) but the **communicative** approach, spurred on by the Council of Europe's work on the Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages and its emphasis on functions, notions and communicative competence in the 1970s, predates the advent of the microcomputer in schools and universities".

Here, it may be useful to remind one that the CEFR developed six levels of Languages proficiency that constitute a coherent framework of reference for the description of language learning and teaching at all levels. This has become a basis for the international comparison of objectives and qualifications, to facilitate personal and vocational mobility in Europe Warschauer (1996).

In the 1990's, the computer became widely spread and some of its tools like word processors very much in demand. Thus, with the important development of laser discs, dedicated computer labs for language learning came to substitute those traditional labs during the 1980's and the 1990's. Some applications were developed for the PC and were exploited for teaching writing skills, in addition to activities like assignments. These seem, according to Bell and Hubbard (2009) to enhance learners' motivation and increase their involvement in such interactive learning.

The mid-1990's however knew two major changes: one consists in an increase in commercial learning programs or what is called 'courseware' on CD-ROMs which have come to be integrated in

home computers. 'Courseware' which may refer to complete software packages intended for independent study, or to be integrated in a language learning course, is used here to refer to any software designed for language learning.

The other shift is related to the development of the internet, and the World Wide Web which is part of the former, allowing various skills to be integrated. This has become possible with the association of different information and communication technology tools (ICT). This phase (integrative) is considered however by some researchers, as describing developments rather in technology "The integrative phase appears to be describing the technology more than the pedagogy and methodology" Warschauer (1996). This does not mean either the end of the movement. In fact, new applications and tools have soon come to be appropriated by CALL with the development of the Web, as described hereafter.

2- The recent course of the movement in CALL and Educational Technology

The web and the use of CMC (Computer-Mediated Communication) brought about applications that put into fashion, and allowed the adoption of the 'social constructivist methodology', Vygotsky's sociocultural theory (1978). This approach considers knowledge as fundamentally social, and mostly results from the interpretation of personal experiences Resnick, Levine & Teasley (Ed. 1991), Salomon (Ed. 1993). The concept of 'cognitive apprenticeship', Collins Lave & Wenger, Brown & Newman (1989), was put forward to refer to learning as a process of participation in communities of practice, and occurs in interaction through cognitive apprenticeship in real contexts, in authentic learning tasks.

According to Vygotsky's social constructivism, higher mental processes in the individual have their origin in social processes. He illustrated this by the example (1978, p. 56) of pointing a finger which is considered in the beginning as a meaningless behaviour, then it becomes a movement that has meaning when people react to it. Thus, social interaction is important for the development of cognition, and

the social environment models the behaviour. Vygotsky's concept of "zone of proximal development" (ZPD) represents the level of development achieved when a child takes part in social behavior. Thus, ZPD stands for the gap between what he/she (a learner) could do alone and what could be done with the help of a more experienced person (a teacher). What is developed while learning in collaboration with peers and a tutor's guidance far exceeds what can be achieved individually; therefore ZPD full development is determined by full social interaction. The learner's cognitive processes (like attention, retention) and personal factors (like motivation) interact with environmental events to yield learning which should be tested to measure his/her understanding. Recent research in constructivism points out learning in communities of practice Wenger (1998) like groups of science students sharing knowledge and problem-solving. Learners are therefore encouraged to take part in the construction of knowledge. For this, they are guided through activities to build on prior knowledge, assist peers on forums, and collaborate with them by preparing projects, or writing assignments using the Wiki tool. This is a space where learners can type, modify, and add writings to their mates' without loosing previous versions. They are also asked to search the web for more information to enrich a definition or to contribute to a glossary building. Such an activity is known as a webquest, and it is an inquiry-oriented activity.

Thus, new activities have come to be integrated in CALL as a result of the development in Educational Technology of new resources adjusted and adopted. Moreover, new trends in CALL have emerged, taking advantage of the booming tools and applications in Educational Technology, as it may be observed in the upcoming section.

2.1 New practices in CALL, and new resources in Educational Technology

To start with, we may distinguish between computer mediated learning, done exclusively via the computer (students working

without the teacher's presence), and hybrid or blended learning which is a blend of distance learning online (individual work) combined with face-to face tutorials (students work with the teacher's presence). Many activities indeed can be extremely time-consuming to accomplish in class and which may be completed individually by students, like revising vocabulary, practising listening, and/or working grammar structures.

Before going further, it is necessary to distinguish between 'Distance learning', 'Open learning', and 'E-learning'. There is a thorough definition, Hewer (2008), which makes a clear distinction between distance-learning and open-learning. It states that:

> "The term **distance learning** is taken to mean, principally, individual learners working by themselves, at a place and time of their choosing and, to some extent, at a pace and in an order also chosen by themselves. This term encompasses aspects of **open learning** in that it includes degrees of openness in terms of place, time, pace and content of learning. It also takes in aspects of **resource-based learning** in that, as the student's knowledge of the target language develops, he/she is often required to work with a range of resources presented in different media, particularly for practice in reading and listening skills. The essential characteristic of this kind of learning is that it involves a substantial element of self-study, despite the provision of tutors who can be contacted by phone, email and letter. The term **distance learning** tends to imply that the students are linked to a centre, from which they are at a distance."

According to this definition, distance language learners study online language learning materials provided and organized by institutions for home study, like 'l'Université de la Formation Continue' (UFC), 'l'Office National d'Enseignement et de Formation à Distance' (ONEFD, formerly called 'CNED') which is specialized in distance

learning, or the BBC website (UK). Here, it is useful to remind one that distance language learning existed much earlier than the advent of the Internet and was dispensed via letters, television and CDs. Online courses adopt a multiple-media approach in that materials are produced in any medium that suits their purpose, like learning packs encompassing text books, audiocassettes, videocassettes, or even TV and radio programmes as support materials. We may cite the BBC programmes which provide students with a learning environment involving both distance and face-to-face contact modes, which may be qualified as' blended learning' or 'hybrid' learning.

Concerning Algeria, in the 2006 report planning priorities for 2007 up to 2009, the Ministry of Higher Education and Scientific Research (MESRS) put forward two objectives concerning Information and Communication Technology (ICT): i- implement an ICT system; and ii- set up distance learning as an adjunct (a complement of the official course) to face-to-face learning. For this purpose, different institutions have already been equipped since 2003.

To carry on with our distinctions between 'Distance learning', 'Open learning', and 'E-learning', the latter (electronic learning) may be considered as learning materials on the internet. E-learning is also defined Seda YUCEL (2006) as '...a web-based educational system on platform with Internet, Intranet or computer access'. It may include then the use of web-based teaching materials and hypermedia in general, multimedia CD-ROMs or web sites, discussion boards, e-mail, blogs, text chat, computer aided assessment, simulations, games, learning management software, as well as a combination of different methods which are likely to enhance the learning process.

Here again I shall interchangeably use the terms 'E-Learning', 'CALL', 'Distance' and 'Open Learning' to refer to teaching/ learning using the computer, the web-based teaching materials, and hypermedia in general, since they share common features.

In line with this, it may be useful to consider what is exactly meant by 'multimedia', and 'hypermedia'. What was first referred to

as multimedia consisted in books, audiocassettes, and videocassettes seen then as revolutionary. With the development of computer tools more labels have been subsumed under this term (multimedia). The following definition is very informative Warschauer (1996, p.p. 3-20)**:**

> "The term **multimedia** was originally used to describe packages of learning materials that consisted of a book, a couple of audiocassettes and a videocassette. Such packages are still available, but the preferred terms to describe them seem to be **multiple media** or **mixed media** …Nowadays multimedia refers to computer-based materials designed to be used on a computer that can display and print text and high-quality graphics, play pre-recorded audio and video material, and create new audio and video recordings. Because of its capability of integrating the four basic skills of **listening**, **speaking**, **reading** and **writing**, multimedia is of considerable interest to the language teacher".

This definition describes therefore the changes in meaning this term has known, following the subsequent developments in technology, and the way they have been used.

With the advent of the Internet and the Web, the term 'hypermedia' came as a new label considered by some as a sub-set of multimedia since all these tools are now integrated Warschauer (ibid.) "... multimedia resources are all linked together and [...] learners can navigate their own path simply by pointing and clicking a mouse." The term 'multimedia' will be used here as a catch-all term. Thus, the development of the Web (and particularly of JavaScript) and digital multimedia has provided new options and capabilities for the creation of language exercises. More than that, the Web has become the favourite platform for delivery of intelligent tutoring systems like LMS (Language Management Systems), and CMS (Course Ma-

nagement Systems) such as the platform 'MOODLE', which provides a rich context for self-paced instruction, an opportunity for language teachers to become active participants in this process. Moreover, educational technology standards, like SCORM (Shareable Content Object Reference Model) allow the creation and distribution of on-line language learning resources. Such standards indeed, enable online learning materials to be re-used, shared, and 'operable', i.e., they can be run on any other learning environment systems, Witthaus (2009, p.p. 183-190).

In Algeria, and from 2009 some institutions like preparatory schools have been endowed with classes, virtual laboratories and multimedia. As for the distance or e-learning system which has been developed, it is based on a platform (e-Charlemagne platform has now been surpassed by Moodle) allowing the asynchronous (not in a real-time) access and creation of web-based resources. Accordingly, teachers can develop online courses and exercises as support materials for their learners who can self-study them. The platform also provides collaborative tools (chat, forum, documents uploading).

The emergence of the 'Web 2.0' technologies has increased functionalities, visual appearances, and ease of use. We may cite some Web 2.0 integrated technologies like synchronous JavaScript and XML (Ajax) as well as video streaming, which contribute to varying online courses' activities and boosting leaning opportunities.

Thus, much information can be visualized on the web multiplying therefore sources for e-learning. Potential blogs, media-sharing services and other social software, not designed specifically for e-learning, are being explored by educators to eventually exploit them for the creation of new learning opportunities, Suwannawut (2008). This is explained in the following section which highlights the mutual influence between CALL and Educational Technology, indicating its outcomes in pedagogy.

3- The implication of the liable mutual influence between CALL and Educational Technology for Pedagogy:

The developments in Educational Technology brought about, undeniably, the growth of various applications as well as tools, allowing CALL to be integrated into language learning activities and shaping pedagogy. This may be perceived from the review of the three stages of CALL which describe at the same time the movement in Educational Technology. They illustrate the development of ways in which the computer has been used in language learning and teaching, as in Warschauer (1996):

i. **Behaviouristic:** In this phase the computer plays the role of tutor, serving mainly as a vehicle for delivering instructional materials to the learner.

ii. **Communicative:** In this phase the computer is used for skill practice, but in a non-drill format and with a greater degree of student choice, control and interaction. This phase also includes:

- Using the computer to stimulate discussion, writing or critical thinking, e.g. using simulation programs.
- Using the computer as a tool, e.g. using word-processors, spellcheckers and grammar checkers
- Using concordancers.

iii. **Integrative**: This phase is marked by the introduction of two important innovations: (a) multimedia, (b) the Internet. Multimedia packages enable reading, writing, speaking and listening to be combined in a single activity, with the learner exercising a high degree of control over the path that he/she

follows through the learning materials. The Internet builds on multimedia technology and in addition, enables both asynchronous and synchronous communication between learners and teachers. A range of new tasks is made possible, e.g. collaborative writing, Web searches, and Web concordancing (i.e. using concordance tools which facilitate the handling of corpora, in order to find out how the language is used).

The introduction and development of all those ICT tools in language learning and teaching then imply a flexible pedagogy or methodology of teaching. The latter has indeed undergone changes with CALL development. This is to be described and completed with dates, putting forward as well the mutual influence we have been dealing with so far. All this is presented in the following table we thought useful to insert below. It recapitulates CALL main phases, from programmed learning to e-learning, depicting the changing focus in Educational Technology, and giving insights on pedagogy in Nicholson (2007)**:**

Era	*Focus*	*Educational characteristics*
1975-1985	Programming;	Behaviourist approaches to learning and instruction;
	Drill and practice;	programming to build tools and
	Computer-Assisted Learning – CAL.	solve problems;
		local user-computer interaction.
1983-1990	Computer-Based Training;	Use of older CAL models with
	Multimedia;	Interactive multimedia courseware;
		Passive learner models dominant;
		Constructivist influences begin to appear in educational software design and use.
1990-1995	Web-based Training	Internet-based content delivery; Active learner models developed; Constructivist perspectives common; Limited end-user interactions.
1995-2005	E-Learning	Internet-based flexible courseware delivery;
		increased interactivity;
		online multimedia courseware;
		Distributed constructivist and
		Cognitivist models common; Remote user-user interactions.

Table 1 The changing focus of educational technology

Table 1 The changing focus of educational technology

Accordingly, we may say that Pedagogy now relates to the choice, use, and management of the tools, the course content, like learning resources as well as activities. In addition to this, Pedagogy also involves the various strategies followed to optimize learning, reflect on learning and transfer the skills having been trained in, to construct additional expertise. Some of these activities are presented in the coming section.

3.1- The new activities in CALL

To begin with, we thought it useful to give a definition which seems to take into consideration the new activities brought about by the adoption by CALL of new applications and tools from Educational Technology. This definition Bonk (2005) states that pedagogy "… is the tools, activities, strategies, and decisions for a more interactive, engaging, collaborative and motivational learning environment"

This definition seems therefore appropriate in that, it subsumes concepts related to online teaching such as collaboration. Thus, pedagogy now seems to have been enriched with new practices and concepts since CALL implies coping with new activities enabled thanks to the new applications and tools borrowed from Educational Technology. In line with this, it may be useful to know more about learning activities which may be defined like in ACU National Australian Catholic University (Accessed: November 2008, p.6) as: "… the tasks and exercises which assist students in making meaning from the content of a course. They are the vehicle through which learning occurs."

Learning arises then from note making, like in traditional classes (though in CALL from online materials too), debates, group discussions, but also from surveys, or in accessing and completing exer-

cises on the Web, from a CD-ROM, gathering information from community sources, participating in applied practical sessions, and teleconferencing as well as videoconferencing (ibid.).

CALL has indeed come to be used for various purposes and at different levels, covering a wide range of roles. Other examples of CALL activities may be added to the ones given above. We may thus cite CALL typology, Davies (2008) as:

- Gap-filling exercises
- Multiple-choice exercises
- Free-format exercises
- Tutorial programs
- Re-ordering
- Simulations
- Text mazes (also known as action mazes)
- Adventures
- GamesCloze
- Text manipulation
- Exploratory programs
- Writing - word-processing

We may say that such activities therefore enhance collaboration and communication via computers, in addition to supporting the idea of learning by doing. This favours interacting, learning by carrying out authentic learning tasks (simulation), or collaborating with peers

on projects. Such learning environment seems to encourage the learner to be more involved in learning; but what about the teacher? This brings us to the issue of the learner's and teacher's new roles, to be considered in what follows.

3.2- The new roles of teachers and learners

Teachers are no longer knowledge transmitters, but course creators, managers of online courses, facilitators of learning by structuring content, using signposts (hyperlinks, pop-up windows) and giving adequate feedback.

Along this line of thought, we may mention a distinction made between 'institutional' and 'functional' roles. The former refer to classroom teachers, both pre- and in-service, language lab managers, language skill area specialists, and professionals of CALL, while the latter indicate practitioners, developers, researchers, and trainers Hubbard & Levy (2006). Therefore, some deal with technical matters like language lab managers, while others like language skill area specialists deal with pedagogical knowledge and skills. Teachers may thus be developers at the same time. According to Colpaert (2006) the collaboration of multidisciplinary teams is likely to yield dedicated CALL. This author also emphasizes, in the same article, the important role of teachers as contributors in this field, stating in *CALICO* (2006: pp. 477-497) that:

> Teachers should become designers: designers of what they need…The main consequence for pre-service and in-service training is that teachers should not be trained in applying guidelines, checklists, and principles but in analyzing learning situations, setting their goals, defining their language method, reflecting on the requirements, and designing solutions.

Thus, the teacher's feedback is important for adjusting ICT tools and applications so as to be fit for language learning and teaching. This emphasis on the role of the teacher may be explained by her dedication to pedagogy and practice.

However, the teacher no longer imposes a method of learning; she is rather a facilitator of learning. She is aware that she has to cope with the new information and technology tools, and get used to applying the acquired information and technology literacy skills. She is therefore more likely to adopt a flexible way of teaching, by managing her own course content and digital sources. She becomes an animator, suggesting topics to be discussed and enriched in order to boost interaction and learners' motivation through meaningful tasks (having here the same meaning as activities).

These are described by Ellis (2003) as being exercised through:

- involving learners in pragmatic activities, rather than in exhibitions of knowledge;
- setting up activities that are perceived as real;
- requiring a definite, concrete, meaningful production;
- putting into play more than one ability;
- stimulating learners' cognitive processes by means of operations such as selection, classification, evaluation, problem solving

In addition to this, the teacher keeps encouraging learners through appropriate feedback, either to review lecture notes,

or make other attempts on quizzes. She provides references for articles, books, and websites to enhance further reading, reinforce learning, and broaden the learner's knowledge.

At the same time, this instructor has to guide the learner so as not to be distracted and move away form the course objectives, by making clear and concise instructions, and explaining objectives as well as expected achievements. For this, it is useful to be aware of some learning models which constitute methods of classifying educational objectives, educational experiences, learning processes, and carrying out evaluation. We may cite Bloom's taxonomy (1956) for course design revised by Anderson & Krathwohl (2001) which represents behaviorism, Gagne's "Nine Events of Instruction" (1965) that illustrates cognitivism, and the model of learning stages proposed by Chan, Lin, Lin and Kuo (1993) called the OCTR Model which rather exemplifies constructivism. Knowing about such models will certainly bring one to reflect over one's own course, as how to determine and formulate objectives, organize the content, in addition to stating comprehensible instructions. This is important indeed to make learners aware of what is conveyed in the course, how they should tackle the various activities, and what is expected to develop as knowledge, learning skills and strategies.

To recapitulate, the teacher's role has shifted to that of a course creator, designer, manager, facilitator, animator, and not only knowledge transmitter. She has not only to deal with traditional modes of knowledge delivery (chalk, talk, and paper), but also with digital resources, and multimedia environments.

Aware of this active learning in rich multimedia environments, learners have come to know how to navigate, use appropriate information and technology tools, manage knowledge by searching for relevant data, learning skills and

applying them. In addition, the different activities they have to carry out while learning enhance them to contribute to the construction of knowledge by collaborating with mates in specialised study groups, like enriching glossaries with definitions, and making suggestions. They take initiatives by requesting further information from experts, and provide explanations to help in clarifying definitions, or even describing their learning experiences on forums. Learners are indeed actively engaged in the course in meaningful tasks. These are concrete and designed to look as real as possible. That is authentic learning which is likely therefore to prepare the learners for target challenges, and may be illustrated in the following, by Lombardi (2007):

> With the help of the Internet and a variety of communication, visualization, and simulation technologies, large numbers of undergraduates can begin to reconstruct the past, observe phenomena using remote instruments, and make valuable connections with mentors around the world. Isolated facts and formulae do not take on meaning and relevance until learners discover what these tools can *do* for them. As George Siemens suggests, learning to be a physicist, a chemist, or an historian is all about forging concrete connections—interpersonal connections between apprentices and mentors, intellectual connections between the familiar and the novel, personal connections between the learner's own goals and the broader concerns of the discipline.

Thus, the use of different tools and applications, like searching the web for further information (webquest) and contributing with this new obtained information, in addition

to taking part in forum discussions makes the learner an active partner.

This favours interaction that can be defined as: "Structured opportunities for the learner to engage with the content by responding to a question or taking an action to solve a problem", Clark & Mayer (2003).

Interactivity in computer-mediated instruction is also defined in Roblyer and Ekhaml, based on Gilbert and Moore (2000) as a mutual exchange between the technology and the learner. Interaction and interactivity are used here interchangeably.

According to such learning then, learners work on real-world problems, through problem-based activities, or task-based activities, simulations, case studies, role-playing and participation in virtual communities of practice. Such authentic activities reinforce the learner's self-confidence and abilities, which enables her/him to meet the requirements of modern life, and face its challenges, as put forward in the following Lombardi (2007):

> Authentic learning may be more important than ever in a rapidly changing world, where the half-life of information is short and individuals can expect to progress through multiple careers. According to Frank Levy and Richard Murnane, expert thinking and complex communication will differentiate those with career-transcending skills from those who have little opportunity for advancement. Expert thinking involves the ability to identify and solve problems for which there is no routine solution. This requires pattern recognition and metacognition. Another differentiator is complex communication, such as persuading,

> explaining, negotiating, gaining trust, and building understanding. Although foundational skills (reading, writing, mathematics, history, language) remain essential, a more complex set of competencies are required today. … According to employers, the most important skills in new hires include teamwork, critical thinking/reasoning, assembling/organizing information, and innovative thinking/creativity.

Multiplying training courses, job experiences, careers and trying to acquire multi-disciplinary skills offer indeed more opportunities for advancement nowadays. Young researchers need therefore to be trained in such a way as to develop their thinking skills, and be able to tackle problems which require novel as well as specific solutions. In addition to the traditional skills therefore (reading, writing, listening and speaking), critical thinking and creativity need to be enhanced.

To sum up, we can say that conscious of the fact that the teacher is not the only possessor of knowledge, learners have become aware of the necessity to take charge of their own learning, and search for ways to deepen it. They know therefore that for this, they have to look for other sources of knowledge, like specialised web sites as well as experts, and exchange information with peers sharing the same discipline.

Accordingly, the learner seems to be more engaged in the learning process which has become more interactive than ever.

Conclusion

We wanted through this article to put forward the

development of CALL and Educational Technology, examine the different aspects generated from the shift in focus of this development in both fields, and then discuss the implication of the probable mutual influence between them for pedagogy.

We thus, described how the computer was used in CALL as a tutor for programmed, drill and practice teaching/learning, following the structuralist-behaviourist approach. Along with this, we pointed out the resulting limited interaction and lack of creativity, indicating the relevance of such teaching/learning rather for exact sciences like mathematics.

We next explained the shift towards using the computer as a tool for skills study, being integrated to enhance communication. We stated that the communicative approach was already adopted in language teaching/learning before the advent of the microcomputer in academic institutions. As an example, we cited the CEFR's framework of reference for the description of language learning/teaching and international comparison of qualifications. We thus indicated that the emphasis on communicative competence was already on the way in language learning/teaching in the 1970s. So, there was a predisposition to not only adopt the new multimedia tools in Educational Technology, but to elaborate on a multitude of moderately interactive courseware on CD-ROMs as well. This state of affairs, in addition to popularizing home microcomputers, enhanced CALL.

We then described how the advent of the Internet and the World Wide Web boosted online multimedia courseware, resulting in CALL branching out into trends such as hybrid or blended learning, open learning or e-learning. We gave examples of the new activities integrated in CALL, like the Webquest, and collaborative writing. We explained that this helped in putting into practice the social constructive concept already developed in language learning theory but then not yet

adopted in language teaching. We stated that such activities have been favoured with the development of platforms for the delivery of intelligent tutoring systems like LMS and CMS, which constitute a diversified multimedia context for self-paced instruction, and an increased interaction. We also mentioned the development in Educational Technology of standards such as SCORM, enabling the creation and distribution of on-line language learning resources. We later showed how those developments in both CALL and Educational Technology have obviously stamped pedagogy.

We thus put forward the impact of the mutual influence of both fields on pedagogy which shifted from a teacher-centred teaching/learning situation using the computer as a machine for programmed learning, to a more open communicative tool for the study of notions and functions. We then pointed out that pedagogy has become even more flexible, based on the student's learning needs with the widespread of home microcomputers, and the booming of CD-ROMs based materials. We underlined however the fact that interaction was still limited, and the learner still relying on the active intervention of the teacher.

We finally described pedagogy with the advent of the Internet, then the World Wide Web, and the flourishing of online digital resources. We explained how interaction has enormously increased particularly with the 'Web 2.0' technologies. We mentioned the role of the teacher who has become an animator in virtual communities of practice, managing traditional as well as digital resources, and authentic activities. We also emphasized the role of the learner who, thanks to all this CALL authentic teaching/learning, the improvement in Educational Technology of multimedia-rich environments, and the flexible pedagogy, has become reinforced with self-confidence as well as abilities. We gave examples

of this learner's engagement in full interaction, sharing group interests in discussion boards, and collaborating with peers on projects through the Wiki tool, following the constructivist social principles. We also argued that such teaching/learning will enable the learner to face the requirements of modern life and its challenges, like diversifying trainings and careers.

In the light of this analysis, we can say that there has been indeed an influence that is likely to be mutual between CALL and Educational Technology. This influence has brought a positive impact on pedagogy which has become more flexible, and more open to encompass various activities as well as resources. Pedagogy has now found a compromise to bring the teacher and the learner closer to technology, and make them active participants in the teaching/learning process, in order to make it successful.

Bibliography

ACU National Australian Catholic University, 'Framework for Online Pedagogical Development and Guidelines'. pp.3-35 Brisbane Canberra Ballarat, Melbourne. http://www.inet.**acu**.edu.au/ Accessed: November 2008.

Anderson, LW., Krathwohl, D. (Eds.), (2001), A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of education, Longman, New York,.

BBC Languages, BBC site: http://www.bbc.co.uk/languages Accessed: October 2008

Bloom, B.S. (Ed.), (1956), Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain, Longman Green, Toronto.

Bonk, C. J., 'personal communication', (February 12, 2005). http://www.trcc.commnet.edu/div_it/educationaltechnology/PDF/

Effective_Teaching_Practices_for_Web-enhanced_hybrid_online_classes_1a.pdf. Accessed: November 2008

Chan T, Lin C, Lin S and Kuo H., (August 1993), 'OCTR: A model of learning stages' In Brna P, Ohlsson S and Pain H (eds) Proceedings of AI-ED 93. Scotland, ACCE publication.

Clark, R.C., Mayer, R.E., (2003), e-learning and the science of instruction. San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989), 'Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics'. In L. B. Resnick (Ed.) Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colpaert, J., (2004) "Design of online interactive language courseware: Conceptualization, specification and prototyping. Research into the impact of linguistic-didactic functionality on software architecture" (Doctoral dissertation, University of Antwerp).

http://ebookbrowse.com/search/doc-designer Accessed: December 2010

Colpaert, J. (2006),' Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning'. In CALICO Journal, Vol. 23, No. 3, p-p 477-497.

Davies, G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University [Online]. http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm Accessed: October 2008.

Davies, G., (14-15 June 2005), "Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going? Keynote paper at the UCALL Conference, University of Ulster at Coleraine. http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm

Ellis, R., Task-Based Language Learning and Teaching. (2003) in elearning papers http://www.elearningeuropa.info/files/media/media20253.pdf. Accessed: November 2011

'Gagné's Nine Events of Instruction Applied to Online Courses' in: http://academics.georgiasouthern.edu/col/id/gagne_9_events.php Accessed: December 2008

Godwin-Jones, R.,(2007), Emerging Technologies Tools and Trends In Self-Paced Language Instruction, Vol. 11, No. 2, pp. 10-17, Virginia Commonwealth University.

Hewer, S., in ICT4LT Module 1.4: Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL) http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm . Accessed: October: 2008.

Hubbard, P., Levy, M., (2006), 'Teacher Education in CALL' in The Language Learning and Language Teaching Series . Vol.14. John Benjamins Publishing Company.

Hubbard, P. (Ed.), (2009), Computer Assisted Language Learning, Volume 1: Foundations of CALL. Critical Concepts in Linguistics Series. New York: Routledge.

International Institute for Educational Planning (UNESCO). 'External quality assurance: options for higher education managers'. http://www.unesco.org/iiep Accessed: May 2013.

Ken, B., (2003), Review: 'Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning', Pearson Education in CALL-EJ On-line Vol.9, No. 2, February 2008.

Lave, J., Wenger, E., (1991), Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. . Cambridge, Cambridge University Press.

Levy, M., (1997), CALL: context and conceptualisation, Oxford: Oxford University Press,.

Lombardi, M.L., (2007),Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. EDUCAUSE Learning Initiative, ,http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf Accessed: August 2011.

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 'Projet National de Télé- Enseignement'. http://www.mesrs.dz/e-learning/index.php. Accessed: September 2010.

Nicholson, P. A., 'History of E-Learning', in Computers and Education: E-learning, From Theory to Practice, 1–11. B. Fernández-Manjón et al. (eds.), 2007.

Richey, R.C., 'Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field'. TechTrends. 52 (1) 24-25 in http://fr.slideshare.net/ceciliacasadio/the-history-of-educational-technology

Accessed: December 2011.

Resnick, L.B., Levine, J.M., Teasley, S.D. (Eds.), (1991), Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association.

Roblyer, M. D., Ekhaml L. (Spring2000), 'How Interactive are YOUR Distance Courses? A Rubric for Assessing Interaction' in Distance Learning Online Journal of Distance Learning Administration Contents , Volume III, Number II. www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=217 Accessed: May 2010

Salomon, G., (Ed.), (1993), Distibuted Cognitions: Psychological and Educational Considerations. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Suwannawut, N., (22 December 2008), 'Web 2.0 and the Visually Impaired Learners': Submission for the W3C workshop on the future of social networking. www.w3.org(2008/09/msnws/papers/Nantanout.pdf Accessed: June 2013.

Vygotsky, L.S., (1978), Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warschauer, M., (1996), "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching, Tokyo: Logos International: 3-20.

Warschauer, M., Introduction to Computer Assisted Language Learning. (http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm: Accessed: October 2008.

Wenger, E., (1998), 'Communities of Practice. Learning as a social system', Systems Thinker, http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml. Accessed: December 2002.

Witthaus, G. (2009) "The Implications of SCORM Conformance for Workplace e-Learning" Electronic Journal of e-Learning Vol.7 Issue 2, (pp183 - 190).

YUCEL, A., S., **(**July 2006), **'**E-Learning Approach In Teacher Training', in Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE , Vol.7 N. 4**,** Hacettepe University.

Acronyms

CAI: Computer-Aided Instruction

CALL: Computer Assisted Language Learning

CEFR: Common European Framework

CMC: Computer-Mediated Communication

CMS: Course Management Systems

EFL: English as a Foreign Language

E-Learning: Electronic Learning

ICT: Information & Communication Technology

LMS: Learning Management System

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

ONEFD: Office National d’Enseignement et de Formation à Distance

PLATO: Programmed Logic for Automated Teaching Operations

QA: Quality Assurance

SCORM: Sharable Content Object Reference Model

UFC: Université de la Formation Continue

VLE : Virtual Learning Environment

VTC: Video Teleconferencing

WWW: World Wide Web

XML: eXtensible Markup Language

ZPD: Zone of Proximal Development

Fatma Zohra Mebtouche Nedjai
Ecole Supérieure des Beaux Arts d'Alger

Discourse analysis of Algerian women's initiative of love declaration

Abstract

In the Algerian culture a great shame surrounds free expression of feeling in mixed- sex talk , in general, and love declaration, in specific (Chebel 19931, and Bouhdiba 1998) 2. The speech acts which are like actions (Austin ,1962) create a perlocutionary effect and ,thus, seem in the case of love declaration (LD), to put the locutor's / interlocutor's faces at risk by creating an offense based on the idea of territorial incursion (Goffman 1967). The issue becomes more hypothetic if it is initiated by woman because of power, solidarity and politeness norms at interactional level. The latter is rule-governed by the principles of politeness that involve the concept of face and place which structure the said and non- said. During interaction, the speech acts as defined by Austin (1962) are like actions that create perlocutionary effect. In other words, this represents a particularly embarrassing Act Threatening Face (ATF) (Brown & Levinson ,1987).

The purpose of this paper aims at highlighting how the informants of our corpus react towards woman's initiative of love declaration .The methodology to be applied is based on multidisciplinary approach based on Critical Discourse Analysis with Gender and language perspective. Our data

1 - References
Chebel M,1993,L'imaginaire arabo-musulman, 1ère Ed. , Paris, Presses Universitaires de France.
2 - Bouhdiba,A. 1998 La sexualité en islam,5ème édition, Paris ,Presses universitaires de France.

are collected from informants whose age varies from 20-to 55 year old and whose education level ranges between university and non university. The results of this study show two main female attitudes :conservative and passive

Key words: interactional ritual, taboo, woman's initiative, love declaration, discourse analysis.

Résumé

Dans la culture algérienne une grande honte entoure l'expression libre des sentiments en général , et la déclaration d'amour, en particulier(Chebel 1993, and Bouhdiba 1998). Les actes de langage qui , selon (Austin ,1962,sont comme des actions ,semblent , dans le cas de la déclaration d'amour ,mettre la face des locuteurs/ices et interlocuteurs / ices en danger en créant une offense fondée sur le principe de l'invasion territoriale (Goffman,1967) générant, ainsi, un acte menaçant la face (AMF) (Brown & Levinson ,1987). La question devient plus hypothétique si l'initiative émane de la femme à cause des normes qui régissent le rituel d'interaction relatif aux rapports de pouvoir, de solidarité et à la théorie de politesse. Cette dernière implique les concepts de la face et de la place qui structurent le dit et le non-dit.

L'objectif de cette étude vise à mettre en évidence les représentations des informatrices de notre corpus vis –à-vis de la déclaration d'amour initiée par la femme. La méthodologie choisie pour mener cette étude est multidisciplinaire, adoptant l'analyse critique du discours dans la perspective des études qui mettent en relation les notions de genre et de langage. Les données du corpus sont collectées auprès d'informatrices multilingues dont le niveau d'instruction est universitaire et non universitaire et dont l'âge varie de (20 à 55) habitant à Tizi Ouzou et Boumerdès .Les résultats démontrent que les informatrices expriment des attitudes conservatrices et passives.

Mots clés :. Le rituel d'interaction, tabou, initiative, déclaration d'amour, femmes, Analyse de discours.

ملخص

يكتنف التعبير الحر عن العواطف عامة و البوح عن الحب خاصة الكثير من الحياء و الحشمة. إنّ الأفعال الكلامية التي تؤدى في هذه الوضعية تضع الفاعلين في حال من الخطر ما يمنك أن يضيع لهم ماء الوجه لأنّ البوح عن الحب يعدّ خرقا لفضاء أحد المتخاطبين. و يضعّف الخطر عندما يكون الإعلان عن الحب من قبل المرأة نظرا للحدود التي تحدّ طقوس التبادل و التفاعل المتعلّقة بصلات النفوذ و السلطة و التضامن و اللياقة و الدب السائدة في المجتمع الجزائري.

نود في هذا المقال أن نبرز تصورات النساء الجزائريات حول افعلان عن الحب الذي تبادر به المرأة معتمدين منهجية الدراسات حول النوع و اللغة و هي مناهج مبنية غلى التحاقل. جمعت معطيات البحث لدى مجموعة من النساء الجامعيات و غير الجامعيات تتراوح أعمارهن من ٢٠ إلى ٥٠ سنة يعشن في مدينتي تيزي اوزو و بومرداس. تظهر النتائج التي توصلنا غليها أنهنّ يعبرن عن مواقف محافظة و مستنكية جدا.



'Social life is an uncluttered, orderly thing, because the person voluntarily stays away from the places and the topics and times where he might be disparaged from going, he cooperates to save his face, finding that there is much to be gained from venturing nothing'

(Goffman,1967a,Interaction Ritual,p.43)

Introduction

In the Algerian culture a great shame surrounds free expression of feeling in face- to -face interaction, in general, and love declaration,(LD) in specific as affirmed by, among others, (Chebel 1993, and Bouhdiba 1998). In the case of LD, the speech act seems to put the locutor's / interlocutor's faces at risk by creating an embarrassment backed by the idea of territorial incursion in case the feeling is not shared or its expression is unexpected. Thus, the LD as a speech act has a perlocutive effect on the hearer (Austin,1970:19)[3]. In other words, this represents a particularly discomforting Act Threatening Face (ATF) (Brown & Levinson,1987)[4]. The issue becomes more hypothetic if it is initiated by woman for power, solidarity and politeness norms that shaped mixed -sex interaction in gendered society. The latter is rule-governed by the principles of politeness that involve the concept of face and place.

The purpose of this paper aims at highlighting how the informants of our corpus react towards woman's initiative of love declaration. We want to know if they perpetuate or subvert the existing socio

3 - Austin,J.L.,1970 ,Quand dire c'est faire,(How to DoThings with Words),1962, traduit par Gilles Lanes, Paris, Seuil.

4 - Brown,P. and Levinson,S.1987, Politeness some Universals in Language Use ,Cambridge: Cambridge University Press.

cultural norms . The methodology to be applied is based on multidisciplinary approach based on Critical Discourse Analysis with Gender and language perspective. This paper is composed of a theoretical and practical section.

1 Review

Before analyzing the corpus ,it is necessary to present some concepts related to politeness theory such as face, Act Threatening Face, place and their relation to LD.

1.1 Face

The face-work stands for different emotions that the face reflects. It is through some physical reactions such as skin colouration, wrinkles, grimaces, eye sparkling, lips moves, that it is possible to interpret the inner emotions of happiness / humiliation the interlocutors are experiencing in any interaction. The concept of face has been developed by Brown and Levinson (1987) who explained that it involves positive / negative face. The positive face is concerned with the desire to be appreciated as a social person, while the negative face is related to the desire to see one's action unimpeded by others. For Goffman, "the face is an image of self, delineated in terms of approved social attributes" (Goffman 1967a:5)[5]. Consequently, the face is emotionally invested and can be lost, maintained or enhanced and must be attended to in interaction. In passing, we refer to some face-related expressions in English such as '*lose / save face'* .Equivalent expressions are found in Standard Arabic, '*yahfadu ma?a wajhihi"* for '*to save face'*. In Algerian Arabic , it is possible to use '*qabel',* for' *to face* '(Bourdieu,1972)[6], while *'darbet el wetch means '* the face 'stroke, standing for humiliation. Moreover ,the expressions, *'hemmer wetchek /seffer wecthek* (Kadra-Hadjadji, 1989) [7](god will redden / turn yellow your face), respectively refer

5 - (Goffman 1967a) 'On face- work: an analysis of ritual elements in social interaction ',In Interaction Ritual: Essay on face- to –face Behaviour, NewYork, Pantheon Books pp;(-5-45)

6 - Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle, Genève, Librairie Droz, 1972, p 34.

7 - Kadra-Hadjadji,H., Oumelkheir Alger,SNED, 1989.

to benediction/malediction or thanking and cursing which could be matched by what is called Act Threatening Face (AFT).

1.2 Act Threatening Face (AFT)

Goffman's interactional ritual concept stemmed from Durkheim's religious ritual '*The Elementary Form of Religious Life'* (Durkheim,1960) which organizes the social life. . Similarly the interactional ritual at conversational level seeks for preserving order by applying the culture-specific rules that include prescriptions in terms of what is /is not allowed to say. Many factors such as, frame, territory, status, power, demeanour and deference (Goffman 1967b)[8] which are socially determined, are interwoven to insure social order necessary for peaceful and secure coexistence (Ducrot,1980: 174)[9] . Goffman argues that the framing of experience is usually anchored by layers of other frames (Lement and Branaman 1997:ixxv)[10] . Thus, the social meaning of our actions and namely verbal ones depends on these frames which play a powerful role in guiding the interrelation of experience, determining the meaning of social events and defining the personal identities of individuals' (Ibid).Viewed through the lens of Goffman's theories of 'work-face and politeness' , individuals affirm social order by marking out their own territories and respecting those of others" (Goffman,1963: 40-41)[11]. Thus, the awareness of the territory impediment with its abstract and symbolic meaning dictates the type of discourse to produce. It follows that the discourse content has '*to be politically correct*' so that the interlocutors' face will not be threatened. To *'be politically correct'* signifies that one is aware of the censorship shaped according to the cultural norms of each speech community and of the positive /

8 - (Goffman 1967b) 'The nature of deference and demeanour' In Interactual Ritual:eEssay on face- to –face Behaviour,New York,Pantheon Books pp;(-47-95)
9 - Ducrot, O., 1980 Dire et ne pas dire, Paris, Herman,editeurs des Sciences et des Arts. Paris, Ed de Minuit, ,p 174; Flahaut,F., 1978, La parole intermédiaire, Préface de Roland Barthes, Paris ,Le Seuil .
10 - Charles Lement and A.Branaman,1997,the Goffman Reader, England ,Blackwell Publishing
11 - Goffman,E.,1963, Behavior in Public Places:Notes on the social Organization of Gatherings, The Free Press.

negative face implications acquired through socialization. Another factor referred to by 'the place' structures hierarchically and genderly each discourse by implicitly categorizing it in terms of polite/ impolite. From early socialization children learn how to speak, to whom it is /is not allowed to say something and who can or cannot say something to someone. This leads us to present the notion of power relationship between interlocutors determined by the concept of **place**.

1.3 Place and Power

The interaction ritual categorizes speakers as powerful/powerless persons whose status is determined by where his/her symbolic social place is. To schematize the idea of place at the level of the interactional process, we imagine that the speakers are positioned on a symbolic vertical axis ranged from up to down. Obviously the high place stands for the symbolically powerful forces and the low place for the powerless ones (according to Flahaut,1972 in KERBRAT-ORECCHIONI,1992:71)[12]. For example, in the patriarchal system which is prevailing in Algeria, men / women are designated as the strong / weak creatures occupying, therefore high/low place respectively. The gendering frame is socially constructed as argued by Goffman in his two essays 'The Arrangements Between Sexes' and' Gender Advertisement' (GA) (1979)[13] that cultural sources are the primary sources of gender displays ((GA: 3-4).Thus, to be in conformity with the prevailing etiquette of one's culture, each speaker has to obey the interactional norms that underlie the daily language practices. In other words, the speakers must be aware of the rules that govern each discourse in terms of what is permitted/ forbidden in order to insure a good communication without any incident or Act Threatening Face. Considering the power relations that predefine gendered discourse, it will be interesting to explore how the LD is perceived as an ATF.

12 - Kerbrat-Orecchioni, C.,1992 , Les interactions verbales, T.II, Paris Armand Colin.

13 - Goffman,E, 1979,'The Arrangements Between Sexes' and' Gender Advertisment' (GA) Macmillian: 3-4)

1.4 Declaration of love and ATF

The LD represents an ATF for many reasons. On the one hand, it is considered by the interlocutor as a territorial incursion or as an aggression since it could threaten his negative face by implicitly imposing some constraints on him such as making some concessions or efforts to meet the declarer's expectations. On the other, the LD is equally interpreted by either man or woman as a loss of power and alienation. In these lines Kerbrat- Orecchioni reporting what Chambers (1983:95) in *La danse du coucou* said *: 'L'aveu de l'amour est une aliénation'*,.. [*U]ne fois qu'on s'est déclaré, quoi, les gens ont barre sur vous. Ils savent. Ils s'arrogent des droits".* (Kerbrat- Orecchioni,1992:173) (The love Declaration represents an alienation. Once the declaration is performed, people have power on you. They know and they claim rights upon you) (Trans.Mine).

Besides, in case the feeling of love is not mutually shared ,the LD is perceived as an ATF for the negative face of the declarer leading thus, to humiliation and confusion. This explanation is backed by the interactional ritual in general, and cultural implications in specific, as it is the case for the Algerian context where LD is surrounded by shame and tabooness for both man and woman, as affirmed by Plantade (148-149)[14]. But it becomes more problematic if is initiated by woman for at least two cultural reasons. To start with, initiating an action implies possessing the ability to take decision, to possess enough force, courage and sometimes audacity to do something. This in principle falls in the competence of a leading person, e.g. a powerful one .Arguably,in a society founded on the patriarchal system, it is up to man to take decision / initiative, and not to women. In other words, the patriarchal ideology assigns agency to men and passivity to women . Thus, it is evident that a woman is brought up with the idea of passivity that has confined her to the role of someone who has only to wait and pray for her destiny or to what is commonly referred to by*'testena mektubha'* (she waits for her destiny). The latter is an euphemistic expression in the Algerian Arabic meaning that woman secretly desires to get married. Secondly,the tabooness

14 - Plantade,N., ,1988, La guerre des femmes, Magie, et Amour en Algérie, Paris, La Boite à Documents.

of woman's initiative of LD seems to be grounded in the fact that it connotes with marriage which in its turn is implicitly associated with sexuality ,another universal taboo which is avoided in 'politically correct' speech. Consequently, when a woman initiates the LD she will reverse the etiquette order and subvert the cultural norms and values in the Algerian gendered society. As an illustration of the tabooness of the female initiative of love, sustained by oral tradition, I will briefly refer to an excerpt of an Algerian storytelling entitled '*Bent Esssoltan'* (The King's Daughter) collected from my grand-mother who was originated from Blida . The tale said:

'Once upon a time, a princess fell in love with the prince Mhamed Ben Essoltan. Being ravaged by the fire of that love, she asked her father to send him a message to apply for marriage. As her father refused to fulfil her request, she took the initiative to send a letter in which she declared her love and proposed to marry him. As a reply, Mhamed Ben Essoltan sent a messenger with the burnt letter, a ring and a scarf accompanied with the following verbal message which said:

'-If you burn yourself as this letter, I will not marry you,

-If you enter in and go out of this ring, I will not marry you,

-If you strangle yourself with this scarf, I will not marry you.'

We assume that, when children and more specifically girls have been fed with such a type of storytelling during their early age, they will certainly not dare to initiate any LD at adult age for the long lasting impact of oral culture on constructing the social imaginaire and representations.

2 Profile of the informants

The data were extracted from the informants 'corpus of our Doctorate Dissertation on the linguistic Taboo (2008)[15]–but the analysis was updated for the purpose of the qualitative study of this

15 - Mebtouche Nedjai F. Z.2008. Le tabou linguistique : étude sociolinguistique des attitudes des femmes des wilayas de Tizi Ouzou et de Boumerdès .Thèse Doctorat en sciences du langage, Nouveau régime dirigée par Prof. Dourari,A . Université d'Alger .

article. However, the quantitative study based on a questionnaire will be excluded from this study for space limitation. The informants are women from Tizi Ouzou and Boumerdes wilayas(districts), in Algeria, whose age ranges from 20-to 55 years.They are basically either university or secondary school graded and fewer are intermediate school graded. They are multilingual and speak Algerian Arabic, Kabyle and French that are co-used in daily life interactions. As for the corpus ,we had collected note- data of what we considered as 'spontaneous talk' produced in parallel with the questionnaire distribution. We have taken notes of any comment which was addressed to us as a woman researcher, or to other women present in the room .Some of them knew each other as in working places, and some other didn't as in hair-do parlor. Sometimes, the present women reacted to the interviewee's spontaneous talk which turned into a thematic conversation on one of the items of the questionnaire. These acts of speech refer to agency of the informants who seemed endorsing the responsibility of their ideas and defending their own thoughts. Theirs answers to the question of whether they can initiate love declaration in face –to-face interaction with man were written in the vernacular speech forms in Algerian Arabic, Kabyle and or French. Their discourses have been recorded through note taking and translated into English . Even if the discourses may appear as unrelated sentences they are thematically bound.

3. Discourse Analysis

The corpus-based analysis shows divergent attitudes of the informants, who tend to express in their majority their linguistic insecurity regarding the initiation of LD .

3.1 Attitudes of Resistance

It is possible to categorize the
attitudes of informants advocating avoidance of the LD initiative according to several factors glossed in terms of social, space and time deixis.

1- “Oh!”

2- “Oh really!”

3- “It is impossible”

4- “Never! Even if I must die”

First, the statements referring to the initiative of LD (1,2,3 and 4) strongly express the informants ‘linguistic insecurity (LI) ,evidenced by the interjections (1) ‘Oh! (2)’Oh really!’ the adjective ‘impossible’ (3) and the adverb ‘never’ (4). These discourses show the repulsion created by the reversal of the passive image of women. As if to underline this categorical attitude, (4) emphasized the denial of LD through the use of the conditional clause introduced by a concessive subordinators ‘even if ‘ (I have to die). “Concessive adjuncts signal the unexpected, surprising nature of what is being said in view of what was said before.” (Quirck & all,1972:674)[16].Both conditional and concessive clauses tend to assume initial position in the superordinate clause. (ibid.p.746). Besides these attitudes of avoidance, other informants mention the language gendered discrimination.

3-2 Gendered Discourse

5 - “**It is not the woman’s role to take the initiative to express the LD.** “ The informants have frequently reiterated.

6- **“No, it is not for her to say it; it is a question of pride.”**

7 - “It’s tricky in the Algerian context. We do not know how it is perceived by the Other. “
8- “If she says it, she can be accused of dredge. “

Statements (5,6,7,8), present arguments to explain the social meaning that underlies the informants’ culture within gender perspective. To begin with, (5) and (6) reflect the distinctive sociolinguistic norms that allow man

16 - Quirck,R. & all,1980, *A Grammar Contemporary English* ,9th ed.Essex,Longman Group Limited .

and exclude woman from say/not to say love. The concept of “pride” is a generic term that can refer to several paradigms .It could mean, honor, self-esteem, courage, among others, but in this context, pride overlaps with woman‘s passivity and silence and man’s activity and performance.Thus, the discourse (7), illustrates the fear of misunderstanding between woman and man since it is not possible to predict the other’s reaction. Furthermore, the statement stresses the risk of receiving a dysphoric answer through the referent He / She. The unknown reaction of ‘HE’ can lead to the risk of exposure to humiliation, when the feeling of love is not shared as it may be perceived as a territory incursion. In other words, the Other may admit or refuse that a woman can declare her love. But as the saying goes “when in doubt refrain,” it is better to avoid the initiative of the LD, seems to suggest the informant. In fact this is an attitude of prudence that is meant to preserve the informant’s positive face. There is no intermediate situation. Performance to say love is combined with exclusion. The interpretative frame of traditional culture claims the reserve in the verbal behavior as an identificatory trait of femininity and as a constitutive parameter of honor. On its part, the statement (8) by its impersonal appearance describes the collective representation towards a woman who dares take the initiative of LD: “*she could be taken for what she is not, a prostitute.”* This represents an offense or an insult that threatens the informant’s negative face.

How can one relate the female LD to prostitution? As previously mentioned, the LD implies sexual desire and seek for pleasure. This idea is not retained by the Algerian cultural scale which relates women sexual activity to reproduction and motherhood constructs that have shaped the social imaginary for immemorial times as sustained by (Plantade ,1998: 47). In the same way the woman’s functional sexuality was spread in the Greek culture too. For example, women were said to be deprived from any sexual impulse as sustained by (Foucault,1984:188)[17]. Obviously, these discourses unveil the awareness of the lower informants’place they are not ready to subvert. However, others seem to be mitigated as it will be discussed in what follows .

17 - Foucault ,M.,1984, Histoire de la sexualité.L’usage des plaisirs,T.2, Paris,Gallimard

3.3 Ambiguous Attitudes

9 - "Normally bent familia "(a girl of good family) will not say that." AnotheR representation of honor emerging from the dichotomous relationship "bent familia (vs ' mashi bent familia') (daughter of good/bad family) (9), is worth analyzing. Reference to 'bent familia' connotes with the symbolic social capital that values the family bonds and the collective identity. But at the same time this discourse seems mitigated and polyphonic with the use of the adverb 'normally' in initial position. It is easy to infer from the adverb 'Normally', which introduces the discourse that the subject voice of ' I ' may mean that' I ' is either in intimacy or distance relationship with the voice of the social norm that condemns the LD by the use of the anaphora "it". The reporting of the voice of the other reveals the knowledge of common sense but does not necessarily imply that' I' is supporting the initiative of LD. The adverb 'normally' expresses an ambivalent attitude because the ' I' cannot decide between what the normal and the abnormal is. Moreover, 'normally' is an axiological adverb whose meaning is rather vague and, therefore, leaves room to various interpretations. Moreover, some informants display an attitude of cultural relativism as it will be argued in the following.

3-4 Cultural Implicature and Space Deixis

10 –"For us it is taboo". ('*hna 'andna teyaha')*
11 – " This does not happen in our country "*('mashi fi bladna')*

The code switching in (10) reiterates the sense of belonging to the culture of love tabooness which is highlighted by **'**teyaha**'** meaning lowering. The term 'teyaha' can be matched with 'ayb' (shame) triangulating the register of taboo/ love /and woman. The meaning of **'**teyaha**'** reflects two world views related to the positive / negative face. The first is to protect the positive face of the self meaning that 'bent familia' is proud and does not accept to declare her love, while the latter refers to the humiliation that is subdued to the LD which may threaten her negative face.

The fourth argument is to distinguish between what is said here / there that it is possible to infer from (10 and 11). The statement ‘ħna ‘andna ‘ (in our (culture), (10) ‘mashi fi bladna’ (not in our country) (11) is a negation of what used to be the rule **here** which opposes **there.** The contrast underscores the possibility / impossibility of the LD, determined by a space location, which proves, once again, the awareness of the relativity of linguistic taboo among informants. Moreover, through a group integration expressed by ‘*na*’ (ours), the voice of ‘I’ is included in that of ‘US’ which involves collective identity and adhesion to the social group norms. The informant is aware that the basic rule of self- respect and considerateness is based on social “desirability that is achieved through demeanor such as discretion, sincerity, modesty, self control and poise” (Goffman,1963:77)[18] . However, a glimmer of change may bring into light some relatively new ideas.

3-5 Mitigated attitudes

12- “yes, rarely” “

13 - “It’s difficult for my generation.”

14 - “Women are 50 years ahead of men in relation to sex.

In contrast, (12, 13 and 14) reflect a modulation in relation to the precedent statements . The adverb **‘**rarely**’** in (12) introduces the assertion of the initiating LD although it is limited in frequency. In the same way, (13) by specifying **‘**my generation’ meaning old one can allow us to presuppose that it is not as difficult for the present generation as it was for her generation. This discourse raises the dichotomy between past and present and permits us to think that new changes are occurring in the contemporary society. This is what is explicitly, confirmed in (14), that reports women are 50 years ahead of men. The contrast reveals the hidden face of the iceberg. Does this mean that less tabooness in relation to the LD is observed?

18 - Goffman,E.,1963, Behavior in Public Places:Notes on the social Organization of Gatherings, The Free Press.

4 Discussion

The analysis of the corpus raises the question of the impact of power, solidarity and politeness. How? To start with the acts speech of these female informants who strongly eliminate the idea of initiating LD in heterosexual relation are indeed, expressing the underlying norms of their culture which excludes it for both men and women as above stated. What has shaped this censorship? Probably the patriarchal institution of marriage in which unequal relations (Mebtouche Nedjai, 2013)[19] between husband and wife are predefined leaving no agency for women and oppositely conferring the power of deciding to man who can decide who to love and to marry or to use a locally colloquial expression who "to buy". Consequently, as LD could be interpreted as an invitation to marriage, (because lovers are denied this right out of the marriage frame),women know that this is not their role. There is another point ,which seems for us worthy theorizing is the fact that women as discourse producers are also the makers of culture as claimed by (Buscholtz, 2003:52).[20] .By perpetuating the tabooness of LD through their discursive practices ,they reinforce the cultural layers which are implicitly tied to power relations and solidarity instantiated by politeness. Power relations dictate to women attitudes of distance towards men by using negative politeness e.g avoiding territorial impediment and respecting the man's freedom because of the hierarchically constructed social place. Thus, they affirm their solidarity to their speech community by displaying their anti attitude toward LD under many artifacts such as, pride, honor, taboo, and location deixis (not in our country) .They feel more secure by adhering to the norms of their social group as commented by (Kies Ung,2003:116)[21] .In this case, they

19 - Mebtouche Nedjai F. Z. 'The Insidious Violence: A Study of Husband-Wife Power Relations in the Algerian Context', pp. 196-217,in Gender and Violence in Islamic Societies. Patriarchy, Islamism and Politics in Middle East and North Africa edited by Zahia Smail Salhi.

20 - Bucholtz,M. 2003. 'Theories of Discourse as Theories of Gender:Discourse Analysis in Language and Gender studies'. In: Holmes,J. &Meyorhoff,M.,The Handbook of Language and Gender.England: Blackwell Publishing.pp pp.43-68.

21 - 16 Scott Fabius KiesUng,S.,F., 2003.'Prestige,cultural models,norms and gender'. In: Holmes,J. &Meyorhoff,M.The handbook of language and gender.England: Blackwell Publishing, 509-527.

Appendix: Original corpus.

use the positive politeness which aims at "focusing on the similarity between speakers 'wants " (Ibid) .

Conclusion

Finally, in most cases, regardless of age or level of education, the informants clearly affirm that the LD puts them in linguistic insecurity and threatens their face. They still hold conservative discourse on feminity that overlaps with passivity, shame and mostly with the preservation of their vulnerable positive face. The censorship inherent to the women's LD reveals the unequal power between men and woman in the here and now. However, the fewer informants who declare the saying of love possible insist on a more individual and subversive identity and suggest that a new place is being negotiated to reduce the frame of gender. However, the limitation of the scope of this study suggests the needs for further investigations with a wider sample to confirm whether LD initiated by women will be positively echoed and accepted.

1-« OH »
2-« Ah ce point ! »
3- «C'est impossible. »
4- « Jamais ! Même si je dois en crever. »
5- « Ce n'est pas à la femme que revient l'initiative d'exprimer l'aveu de l'amour. »
6- « Non, c'est à lui de le dire, par fierté .»
7- « C'est délicat dans le contexte algérien,on ne sait pas comment c'est perçu par l'Autre. »
8- « Si elle le dit elle peut être taxée de traînée. »
9- « Normalement « bent familia » (une fille de bonne famille) ne va pas dire ça.»
10 - « Hna 'andna teyaha." (Chez nous c'est tabou).
11 - « Mashi fi bladna ». (Ceci ne se fait pas dans notre pays)
12- « oui, rarement »
13- « C'est difficile pour ma génération. »
14- « Les femmes ont 50 ans d'avance sur les hommes par rapport au sexe. »



Djamel Zenati
Université Alger 2

Et si on parlait tous de la même voix

Résumé

Dans cet article, après avoir montré les limites des conceptions linguistiques traditionnelles de la voix verbale, il est fait état d'une conception génétique, fondée sur les vues que développe la psychomécanique du langage. Dans cette nouvelle perspective, ici préconisée et appliquée, la voix ne constitue que la "face signifiante" d'une grande catégorie dont la diathèse est la "face signifiée". Elle constitue, dans le cadre théorique guillaumien, "le signifié formel" d'une relation dont la diathèse est le signifié notionnel ».

Cette définition étant posée, il devient possible de montrer que la voix est intégrante et concerne la totalité des verbes du français.

Mots clés : Verbe, voix, psychomécanique, diathèse,

Abstract

In this article, after mentioning the limitations of the traditional linguistic conceptions of the voice of the verb, I will present a genetic conception, based on the views of the psychomecanics of language. In this new perspective, that is here advocated, the voice solely constitutes the signifier's side of a larger category of which the diathesis constitutes the signified side. It is, from the viewpoint of Guillaume's theory, the formal signified of a relationship, of which the diathesis is the notional signified.

This definition being agreed upon, one then is able to show that the voice is integrating and that it concerns the whole of French verbs.

Key words: Voice verb genetic conception linguistics formal notional signifier signified Guillaume diathesis French verbs

ملخص

نودّ في هذه الورقة بعد إبراز حدود التناول التقليدي لكيفية حدوث الفعل أن تعرض زاوية للتناول تعتمد على النظرة الوراثية التي انبثقت من جهود النظرية اللغوية النفسية الميكانيكية. فلم تعد من هذا المنظور الجديد كيفية الحدوث إلاّ البعد الدال لصنف كبير يمثل استهياؤه البعد المدلول. تلك هي نظرة غييوم للغة، التي ترى أنّها بمثابة المدلول الصوري لعلاقة الاستهياء للمدلول المفاهيمي.

يصبح بهذا التحديد الجديد من الممكن القول إنّ كيفية الحدوث عامل مدرج يحصل في كلّ الأفعال في اللغة الفرمسية.

0. Il ne serait pas superflu de rappeler brièvement que toute réflexion, à proprement linguistique, a un fondement sur lequel elle prend appui et autour duquel elle s'articule et se cristallise. Une assise théorique au-dessous de laquelle elle ne s'aventure pas. C'est la masse nécessaire qui sert de support à tout l'édifice qu'elle construit. Qu'on l'infirme, elle se ruine et elle cesse d'être possible.

L'illusion est toujours de croire que ce fondement a quelque valeur d'absolu. Qu'il serait conforme à la vérité et qu'il peut convenir à l'observation de ce que nous tentons d'analyser. La conséquence logique, presque inévitable, est qu'on le rejette, ou qu'on l'accepte au nom de ce qu'il n'est pas ou de ce qu'il n'a pas consenti à être. On le met ainsi dans la balance du « vrai » et du « faux ». Et, comme on ne saurait trancher hardiment de l'un et de l'autre que par la conformité de ce que l'on examine à un instrument de mesure, on perd de vue qu'on est en train de répéter, mais sans le savoir, ce que l'on s'obstine à perdre.

Qu'on entreprenne tout simplement de substituer un fondement à un autre, et il est naturel, légitime et conforme à la raison de le faire. Car ce qui n'est pas absolu n'exerce pas un pouvoir irrésistible et contraignant. Il admet que d'autres fondements, permettant d'enchaîner des arguments de façon différente et même de mettre en œuvre d'autres arguments, puissent, à côté, avoir existence. Ce qui se donne comme relatif sait le plus souvent de quoi il tient sa relativité. C'est parce qu'il a fait le tour de ce qui l'environne, qu'il a aperçu ce qui le lie, ce dont il dépend et, surtout, ce qui dépend de lui : ce qui en émane. Étant conscient qu'il résulte d'un positionnement épistémologique schématique et arbitraire qui l'a posé, au détriment

de quelques autres possibles, il peut se livrer à quelques opérations qui, à première vue, ne jouent pas en sa faveur. C'est une manière de prendre la juste mesure de sa puissance relative et de se savoir comme un possible et non une chréode[1] dans ce que le mathématicien appelle l'ordre strict partiel.

L'ultime ambition de cet ordre qui n'est qu'un réseau de possibles est de montrer que telle disposition d'arguments, qui est inévitable si l'on prend son départ à tel postulat, devient irrecevable si l'on s'appuie sur tel autre.

La sagesse nous recommande donc de mettre en lumière, pour que tout le reste devienne possible, non pas ce qui est, mais ce qui doit être. L'erreur des analyses à venir ne peut donc être imputée qu'au délaissement de ce qu'assoient quelques affirmations premières, qui sont par-delà le vrai et le faux.

Au fondement des différentes articulations qui suivent, il y a la division du langage en deux plans fondamentalement distincts : la langue et le discours. Le premier, puissantiel, est constitué de représentations, le second, effectif, concerne l'ensemble infini des expressions que génèrent ces mêmes représentations. D'autre part, des opérations successives qui les constituent, les représentations, qui sont une construction dans le plan du virtuel, tirent la totalité de leurs aptitudes. Les expressions, quant à elles, sont des phrases dont la signification tient partie aux représentations qu'elles articulent pour leur édification. L'effort constant dans ce travail sera de ne pas mettre dans les unes ce qui n'a d'existence que dans les autres. Il va sans dire que de cet effort résultent certains avantages et quelques impossibilités, que les recherches à venir auront charge de montrer ou de vérifier.

De cette assise théorique découle un principe[2] portant sur la relation qu'il peut y avoir entre ces représentations concevables et le signifiant qui est chargé de les porter à la percevabilité.

Il sera tenu, conformément aux enseignements de G. Guillaume, que l'édifice sémiologique qui correspond à la partie la plus

1 - Le terme de chréode est emprunté à R.Thom.

2 - Principe sur lequel il sera fortement insisté et auquel il sera accordé un entier crédit.

systématisée de la langue - la morphologie -, peut être pris, moyennant certaines précautions, pour un révélateur de l'architecture mentale de la langue. Ces précautions consistent à prendre en compte la variation historique de cette partie physique du langage.

Le postulat étant que le signifiant sera toujours en quête de la forme la plus appropriée pour rendre visible la représentation systématique qu'elle sert à noter.

En faisant donc de la langue son objet, l'assise théorique de ce travail s'oppose aux travaux des linguistes dont l'ambition est d'introduire, en forçant au besoin, une certaine logique dans les cadres de chaque système linguistique. Il s'ensuit que la réflexion, ici menée et défendue, cherche la logique constructrice particulière de chaque langue, ou la logique plus large et générale d'un certain type de langue : ici, les langues romanes.

Pour bien conduire le questionnement qui sous-tend le présent travail autour de la voix verbale comme une possible catégorie grammaticale intégrante à l'égard du verbe, « une méthode d'investigation qui a l'allure d'un va-et-vient entre l'observation des faits et la réflexion abstraite qui s'en éloigne pour les mieux concevoir et "revenir" à l'observation des faits, après réflexion critique » (Guillaume 1948-49 : 9) a été préconisée et appliquée. Cette démarche est le mouvement directeur de ce présent article.

1. Le verbe et la tradition grammaticale

Parler du « verbe » n'est pas faire preuve de beaucoup de technicité, pas plus que de parler du « nom ».

Pour expliquer ce qu'est un verbe, un sujet parlant français procédera habituellement de deux manières différentes.

il pourra énumérer des verbes, par exemple : (A) courir, envoyer, gêner, crier, etc.1

Il pourra aussi faire une phrase comme: (B)Jean court. Et indiquer que *court* est le verbe.

Pour conférer un caractère général à ces exemples, il ajoutera que les verbes servent à exprimer des « actions » ou des « états ». Dans (A) nous avons une liste ouverte de mots. Cette réponse correspond aux informations que donnent nos dictionnaires traditionnels qui font la liste des « mots » de la langue avec l'indication de la partie de discours (verbe, adjectif, nom, etc.) à laquelle ils appartiennent. Dans (B), nous avons un énoncé duquel est extrait le verbe. Cette réponse qui associe la production des phrases à leur analyse grammaticale – reconnaître ici le verbe dans la suite de mots- se place directement sur notre terrain d'analyse puisque nous étudions en syntaxe par quelles combinaisons d'unités les phrases sont constituées. Elle correspond à l'apprentissage de la langue tel qu'il est organisé au sein des appareils scolaires actuels dans nos états modernes.

L'enseignement y étant de masse, les connaissances qu'il transmet deviennent celles de l'homme ordinaire. Chomsky (1999) a pu dire par plaisanterie qu'« une langue, c'est ce qui a une armée et une marine », on dira nous qu'une langue, c'est ce « qui a une école ». Dans le cadre scolaire, une véritable doctrine d'analyse des faits de langue s'est lentement constituée au fil des siècles. Nous l'appelons communément depuis l'apparition de la linguistique saussurienne, la grammaire traditionnelle-. Le travail proprement linguistique prend toujours pour point de départ, cette culture générale en matière de langue qu'est la grammaire traditionnelle et débute par son examen critique.

1.1. La tradition grammaticale et la catégorie de la voix

Dans la tradition grammaticale, on parle pour le français comme pour le reste des langues romanes (Zenati 1988), de trois voix verbales : la « voix active », la « voix passive » et la « voix pronominale- », et l'on considère la voix comme l'une des grandes catégories formelles du verbe.

On continue ainsi une analyse fondée sur le fait que les langues classiques comportent deux séries de morphèmes de la personne inflexive-, et qu'à ces deux séries correspondent deux signifiés

différents du rapport de la personne et de la sémantèse verbale.

Au vrai, si pour l'une des séries on reconnaît un signifié unique dénommé « actif »-, pour l'autre, on est obligé de parler de deux signifiés, l'un de « passif »-, l'autre de « moyen »-. La seconde série correspond à une « voix de synthèse » dans laquelle une appréciation de « passivité » du sujet existe toujours, qu'il s'agisse de « passivité » pure ou de « passivité » plus ou moins mêlée d'« activité » : le dosage pouvant grandement varier.

La voix verbale, ainsi décrite, suppose une définition dynamique de la fonction sujet : le sujet est ou non puissant, et conduit ou non le phénomène dont parle le verbe. Au reste, verbe et sujet ne font qu'un mot de langue, et c'est bien le verbe qui est actif ounon : sa sémiologie le dit (Zenati 2015a).

1.1.1. Existe-t-il une morphologie de la voix en français ?

La voix fait évidemment partie de la systématique du verbe en grec et en latin.

En français, dans la mesure où la personne est systématiquement déflexive, il n'existe pas de morphologie verbale de la voix. La sémiologie des voix est tout entière de caractère mécanique. Elle met en œuvre deux syntaxes différentes :

1. une syntaxe du verbe, par opposition de formes simples et de formes périphrastiques :

   il frappe/il est frappé

   à l'actif, les formes simples du verbe, à l'aspect immanent ; au passif, une périphrase verbale mettant en jeu l'auxiliaire être et le participe passé du verbe conjugué, de sorte qu'on ne saurait parler d'immanence ;

2. une syntaxe de la personne, par opposition d'une construction utilisant le seul pronom sujet : « *je* »,

« *tu* », « *Il* », etc., et d'une construction utilisant le pronom sujet sous ses deux formes de cas sujet et de cas régime : « *je me* », « *tu te* », « *il se* », etc.

La syntaxe se complique encore du fait que l'auxiliaire « *être* », qui dans la « voix passive » fait vis-à-vis aux « formes actives » de l'aspect immanent, sert à signifier l'aspect transcendant dans la voix à pronom sujet contrasté : je me trompe/je me suis trompé, et dans certains verbes de la voix active à sujet simple : je sors/je suis sorti.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la sémiologie de la voix ne semble pas dénoncer en français, comme par ailleurs dans les langues romanes (Zenati 1988 et 2015b), une systématique très rigoureuse.

D'autre part, on ne peut dire qu'elle a le caractère intégrant qu'on reconnaît habituellement à la catégorie de l'aspect. Alors qu'aucun verbe français ne récuse la possibilité d'avoir des formes simples, composées et surcomposées, il est beaucoup de verbes qui échappent à la possibilité de figurer aux trois voix : les verbes intransitifs n'ont pas de voix passive ; courir, entrer, sortir, etc ; beaucoup de verbes transitifs n'ont pas de correspondance dans la « voix pronominale » ; certains verbes n'« existent, quant à eux, qu'à la seule "voix pronominale" : absenter (s') abstenir (s') accouder (s') accroupir (s'), etc.

1.1.2. L'analyse sémantique : actif et passif ; agent et patient : une terminologie flottante

Si l'on examine les signifiés de puissance que l'on admet habituellement derrière les formes de la voix, on ne peut manquer d'être étonné par l'impropriété du terme traditionnel d'"actif".

On parle de "verbes actifs" pour un nombre important de sémantèses verbales pour lesquelles il est extrêmement difficile d'imaginer, pour la personne sujet, une conduction responsable et consciente de l'événement auquel se réfère le procès verbal. Si bon nombre de sémantèses verbales semblent bien déclarer leur support

comme « agent », comme un être « agissant » : *courir* postulant *un coureur conduisant sa course*, *frapper*, *un être assénant des coups*, *entrer*, *un être passant de l'extérieur vers l'intérieur*, il est des situations de discours où cette « activité » du sujet se fait moins évidente, par exemple, si c'est *un bruit qui court*, *une nouvelle qui frappe*, etc.

Aussi, notons que l'instrument d'une « action » peut être mis en fonction de sujet aussi bien que l'auteur lui-même : la clé ouvre la porte, comme Pierre ouvre la porte du salon.

Aussi, dans Jean traverse la rue, il se trouvera toujours un esprit pour ne pas ratifier l'appellation de « patient » appliquée à « rue ». Que subit-elle ? Quelle « passivité » est-il exigé d'elle ? Il ne lui est demandé au vrai que d'être le lieu circonscrit d'une opération qui ne l'entame ni ne la transforme en rien. Et, la chose est encore plus vraie dans : l'homme crie sa douleur. La douleur n'a rien à supporter, elle ne souffre pas le ou les cris, elle en est la matière.

Certes, on objectera que ces différences tiennent à la façon de gloser chaque exemple et que c'est dans la glose et non dans les énoncés eux-mêmes que gît ce qui les distingue. Mais c'est bien là justement qu'éclate l'inadéquation des termes « agent » et « patient » qui souffrent, sans violence, d'être ainsi glosés.

On avancera aussi que d'un cas à l'autre, il n'y a qu'une variation de degré. Il y aurait des « agents » » plus ou moins « patients'', des ''patients» plus ou moins soumis, plus ou moins consentants. Mais, en langue où tout est qualitatif, c'est précisément sur le rejet de ces évaluations quantitatives que s'édifient les systèmes linguistiques. Les bases qu'ils se donnent sont celles qui leur permettent d'échapper à des mesures qu'il faudrait sans cesse répéter et qui, au bout du compte, sont toujours singulières et, en nombre, infinies.

On fera remarquer d'autre part, et ce à juste titre, que le support sujet dans le bruit court, ou dans la nouvelle frappe, relève de la classe sémantique des « substantifs inanimés ». Et, c'est là, sans doute, qu'il faut chercher la raison de l'impropriété de la notion d'agent.

À quoi on peut répondre qu'avec un support de la classe sémantique des « substantifs animés », il est beaucoup de sémantèses verbales pour lesquelles le sujet n'est pas en situation « d'activité » : dormir, souffrir, recevoir, rougir, etc. Celui qui souffre est, par définition, un « patient » » et non un « agent ». « Patient » aussi, celui qui reçoit des coups : Jean reçoit un coup de poing.

Il est toute une classe de verbes « d'état », dont le support sujet ne peut-être réputé « agissant » : Pierre vit à Rome, sait le latin, connaît ton adresse, etc.

Certains verbes admettent deux types de sujets, dont l'un correspond à la fonction d'objet dans la tournure où l'autre est sujet : Pierre casse la branche / la branche casse ; le soleil jaunit le papier / le papier jaunit-.

Dans ces conditions, on n'a pas de peine à admettre qu'il est difficile de parler d'un « verbe actif ». Ce qui est en cause ici - agent ou pas- est une notion qui transcende celle de l'animé et de l'inanimé, même si les termes de cette dernière dichotomie ont leur part de responsabilité dans la constitution définitive du sens de la phrase.

On remontera enfin, et sans doute avec raison, qu'on se dévoye à vouloir examiner dans ces exemples si l'être que désigne l'un des substantifs est dans l'événement rapporté l'« agent » d'une transformation quelconque et l'être auquel renvoie l'autre substantif le « patient », l'objet de cette transformation. Car c'est bien à ce transport illicite que l'on se livrait dans les gloses précédentes. On faisait servir à l'analyse des moyens de dire des divisions et des rapports qu'il était possible, possible seulement - d'introduire dans ce qui est relaté. Faute capitale, puisque ce qui est en cause, c'étaient les rapports de l'être linguistique élu au rang de support avec l'être linguistique constitué de la sémantèse verbale, et non ceux, tout matériels, de l'univers extramental ou exopsychique-. Il y a là un départ parfois malaisé à opérer : démêler ce à quoi il est fait référence et l'instrument qui y pourvoit. Raison de plus pour renoncer à des termes qui, comme « agent » et « patient », par ce qu'ils évoquent dans le monde des phénomènes, travaillent en sens inverse. De là

le recours, dans la suite de cette étude, aux notions de « site » et de « gène », développées par J. Cl. Chevalier (1976), qui ont l'avantage d'être plus générales et de ne pas déclencher, immédiatement dans l'esprit, l'image d'opérations purement matérielles.

1.1.3. L'analyse syntaxique : la transitivité et l'intransisitvité

L'analyse sémantique se révélant impuissante et d'un médiocre secours pour la détermination de la voix, on a souvent recours à un critère grammatical, celui de la transitivité. Selon certains grammairiens, un verbe serait « actif » quand il peut être mis au « passif »-, c'est-à-dire exprimé sous la forme de son participe passé associé au verbe être, et par là référer à un sujet qui, sans cette manipulation, serait son objet. Soit :

Paul amuse Pierre ⟶ Pierre est amusé par Paul.

L'« activité » de Paul dans le comportement « amuser » s'oppose à la « passivité » de Pierre.

La même analyse devient plus difficile quand le verbe transitif est un verbe dont la sémantèse signifie un « état » :

Pierre connait Paul ⟶ Paul est connu de pierre

où « il est malaisé de parler d'une "activité" de Pierre contrastant avec la "passivité" de Paul.

D'autre part, lier la voix à la transitivité, c'est exclure de la catégorie la totalité des verbes intransitifs, même ceux dont le sujet est manifestement en situation d'agent, à commencer par le verbe «agir» lui-même. La voix ainsi décrite n'est donc pas intégrante à l'égard de la totalité des verbes ; ce n'est donc pas une forme entrant dans la définition de la partie de langue en question, en l'occurrence : le verbe.

Ajoutons que lier la définition de la voix à la transitivité et à la possibilité de la "transformation passive", c'est exclure de la voix un verbe aussi fondamental en français que le verbe avoir qui ne connaît pas de "forme passive"-

Pierre a une maison ⟶ *Une maison est eue par Pierre .

En tout état de cause, le terme d'"actif" se révèle fort peu satisfaisant.

2. Pour une nouvelle conception de la voix : approche génétique

L'analyse sémantique et l'analyse syntaxique font apparaître clairement que c'est la nature de la fonction sujet qui paraît être au centre du débat dans la question des voix. S'il est difficile de poser le problème en termes d'opposition d'"activité"/"passivité", c'est sans doute en vertu de ce qu'il n'est guère possible de définir la fonction sujet comme une fonction dynamique, ressortissant à la "conduction de l'événement" signifié par le verbe. La fonction doit être considérée sous l'angle logique, le support-sujet étant l'être à partir duquel il est possible de parler d'un événement. Il est le fondement du procès que traduit le verbe, que traduit tout processus engagé dans le temps nécessitant un point d'appui de caractère spatial. Le support est, en tout état de cause, l'initus de la tension verbale, l'élément choisi pour déclencher cette tension. Que cette unité soit le "gène" ou le "site" est une question à laquelle la voix demeure totalement indifférente.

Notons, en outre, que cette conception logique et mécanique de la fonction sujet a le mérite de convenir à tous les types de verbes, verbes transitifs et intransitifs, verbe à sujet animé et à sujet inanimé, verbes pluripersonnels et verbes unipersonnels.

Le problème de la voix verbale peut être posé et résolu en termes de catégorie intégrante et systématique, à condition de ne plus le concevoir selon l'opposition « activité »/ « passivité ». L'opposition pertinente est celle qui prend en considération « les mouvements cinétiques» de la relation qu'entretient le support avec l'apport de prédication qui lui est rendu incident. Il y a, en français une « orientation inceptive » où l'entité, *site* ou *gène,* élue au rang de support apparaît dans les deux chronologies dans lesquelles elle est occurrente avec le statut d'« élément inceptif ». Elle occupe, en

ceci même qu'elle constitue le support de la prédication, la position d'avant d'une ordination où l'apport constitue l'après, et elle apparaît en cette même position dans l'apport dont elle ne constitue qu'une partie. Le mouvement de la tension verbale qu'offre cette orientation cinétique est fondamentalement « perspectif. »

À côté de la « cinèse inceptive », le français présente une « orientation "conclusive". Le support-site, dans cette seconde orientation, occupe la position d'avant du fait qu'il constitue le support d'incidence, mais de suite après, dans l'apport, il ne lui est attribué que le statut d'élément conclusif et apparaît, par voie de conséquence, dans cette seconde chronologie, dans l'après de la sémantèse verbale. Au terme de son déploiement, la tension verbale livre un mouvement a-perpectif, conclusif, qualifiant intégralement et adjectivalement le support auquel elle est rendue incidente. Elle constitue en ceci une construction attributive particulière, sans plus.

Ainsi, si le terme de voix est conservé, il ne recouvre plus les mêmes réalités linguistiques que celles que lui ont assignées les grammairiens. Si dans la première orientation cinétique, il est décidé de faire acte de prédication sur le gène, l'orientation sémantique sera "opérative", si, au contraire, c'est le site qui est placé au fondement de la tension verbale, elle sera "résultative".

Si la première cinèse offre de la relation qu'entretient le support avec l'apport une voix susceptible d'involuer deux colorations sémantiques, la seconde orientation cinétique, quant à elle, ne subsume en elle, dans la mesure où seul le site peut être convoqué pour remplir l'office de support, que la coloration sémantique résultative.

Il résulte de toutes ces considérations que la voix ne concerne que les rapports formels qui peuvent s'instituer entre une entité élue au rang de support et un apport de prédication qui lui est rendu incident. Elle est inceptive ou conclusive et demeure étrangère et indifférente aux impressions de "passivité" et d'"activité" qui lui sont habituellement attribuées.

Dépendant de l'"organisation idéogénétique", la voix d'un verbe, d'ordre purement architectural, est déterminée par la position qu'occupe l'être linguistique élu au rang de support dans les deux chronologies dans lesquelles il est occurrent.

L'opérativité et la résultativité, quant à elles, concernent les rapports sémantiques qui peuvent s'établir entre la sémantèse du verbe et son support sujet. Elles dépendent de la nature de ce support et constituent ce que nous avons choisi d'appeler la diathèse (Zenati 2015a). Pour trouver à s'exprimer, cette dernière, du moins le rapport qu'elle concerne, relevant d'un ordre fondamentalement sémantique, doit d'une manière *sine qua non* s'inscrire dans un des cadres formels que lui prescrit l'organisation idéogénétique.

Dans cette nouvelle perspective, ici préconisée et appliquée, la voix ne constitue, à l'image de la définition saussurienne du signe, que la "face signifiante" d'une grande catégorie dont la diathèse est la "face signifiée". Elle constitue, dans le cadre théorique guillaumien, "le signifié formel" d'une relation dont la diathèse est le signifié notionnel ».

Cette définition étant posée, il devient possible de montrer que la voix est intégrante et concerne la totalité des verbes du français même si elle ne se pose pas de la même façon dans les différents aspects du verbe. Cela n'a rien d'exorbitant ou de scandaleux, car l'aspect, au même titre que la voix, concerne les rapports qui s'instituent entre le verbe et son support sujet. La situation du support dans l'événement ou dans la subséquence de l'événement peut modifier le caractère d'inceptivité qui lui est impartie à l'égard de la sémantèse verbale. C'est, sans doute, la raison pour laquelle il existe un problème de l'auxiliaire de l'aspect au sein de la voix.

Ressources Bibliographiques

CHEVALIER, Jean Claude. 1976. *Verbe et phrase en Espagnol*.

CHOMSKY, Noam. 1999 Langue, linguistique, politique : Dialogues avec Mitsou Ronat. Paris : Flammarion (Coll. Champs).

Dominique, Joffre Marie. À propos de Jean-Claude Chevalier : Verbe et phrase. Dans *L'Information Grammaticale*, N. 11, 1981. pp. 22-25.

GUILLAUME, Gustave. 1973. Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949, série C, Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV), publiées par R. Valin., Québec – Paris, Presses de l'Université Laval - Klincksieck, vol. 3, 256 p., 2-7637-7003-7 (Québec).

MOIGNET, Gérard. 1980. *Grammaire systématique du français*. Paris : Klincksieck.

ZENATI, Djamel. 1988. Systématique de la voix verbale en français et italien. Thèse de doctorat : Paul-Valéry Montpellier III. sous la direction de T.Arnavielle.

ZENATI, Djamel. 2015a. *Pour une défition génétique des voix verbales*. Alger : Pumag. (Coll. Unilivres, Criterium). Préface de T.Arnavielle.

ZENATI, Djamel. 2015b. «Le verbe et son support en langues romanes». Dans Aleph. Revue de LAMES : Langues, Médias et Sociétés. N° 2. Alger : Pumag.



Maarten Kossman

The Arabic Influence on Northern Berber, Leiden, Boston: Brill, 2013.

Compte-rendu par Khaoula TALEB IBRAHIMI

C’est un véritable ouvrage d’érudit que nous propose Maarten Kossman avec une grande maîtrise du sujet traité et une non moins grande connaissance du terrain d’investigation. Nous pouvons d’ores et déjà affirmer que cet ouvrage fera date et sera adopté comme un outil de travail indispensable non seulement par les spécialistes de la question, mais aussi par tous ceux qui travaillent sur les langues en usage dans le Maghreb et plus largement en Afrique du Nord. Cet ouvrage élaboré par un spécialiste connu et reconnu dans ce domaine nous propose une analyse minutieuse de l’influence de la langue arabe sur les dialectes berbères du Nord du Maghreb. Il suffit de noter qu’il est publié dans la prestigieuse collection «Studies in Semitic languages et Linguistics» des éditions Brill dirigée par Kees Versteegh et Aaron D. Rubin. Kees Versteegh – faut-il le rappeler ? – est l’éditeur principal de l’encyclopédie en quatre tomes «Encyclopedia of arabic language and linguistics» parue entre ٢٠٠٦ et ٢٠٠٩. L’ouvrage de plus de quatre cent soixante pages comporte onze chapitres précédés d’une introduction générale notée comme le premier chapitre et suivis d’une conclusion générale comptée comme chapitre treize avec en appui une bibliographie exhaustive et pertinente d’ouvrages publiés en plusieurs langues.

Dans le premier chapitre qui fait office d’introduction générale, l’auteur nous présente le cadre général de son travail en précisant que les contacts entre les deux langues arabe et berbère (1) sont très anciens et couvrent un territoire très vaste qui s’étend de l’Océan Atlantique à l’oasis de Siwa aux confins de la frontière entre l’Égypte et la Lybie. C’est dans cette aire géographique que les deux langues

cohabitent et coexistent depuis l'islamisation et l'arabisation de l'Afrique du Nord à partir du VII[e] siècle. Nous comprenons donc que le sujet central abordé dans cet ouvrage concerne l'influence de la langue arabe sur le berbère non sans omettre l'autre dimension de l'histoire de ces contacts, celle du rôle qu'a pu jouer le berbère en tant que substrat dans l'évolution des parlers arabes maghrébins car la langue arabe est ici appréhendée dans sa profondeur sociolinguistique incluant les différents registres de l'arabophonie. L'auteur va donc suivre l'évolution de ces contacts dans une double dimension synchronique et diachronique pour tous les niveaux d'analyse du système linguistique du berbère dans ses variétés dialectales du Nord, c'est-à-dire en Afrique du Nord jusqu'aux limites septentrionales du Sahara, en excluant les parlers zenaga, tetserret et targui, ces deux derniers n'ayant été que très peu influencés par l'arabe, alors que le parler zenaga constitue l'archétype des dialectes berbères fortement arabisés. M. Kossman fait référence pour ce qui concerne ce parler aux travaux de la spécialiste du zenaga et de l'arabe mauritanien Catherine Taine-Cheikh. En s'appuyant sur les données des travaux qui l'ont précédé, il nous indique d'emblée dans cette introduction que l'étude de l'influence de l'arabe sur le berbère peut être considérée comme un exemple idéal de l'évolution d'une langue induite par les phénomènes de contact inter-linguistique en raison, à la fois, de l'opportunité offerte d'étudier des cas de divergence dans les résultats induits par les contacts et de l'existence de plusieurs cas et situations de contacts similaires plus ou moins indépendants qui concernent une aire géolinguistique très vaste avec des variétés relativement isolées tout en notant l'existence d'une grande homogénéité typologique du fait de l'appartenance des deux langues en contact à la même famille, celle des langues chamito-sémitiques. Il ne manque pas d'observer l'inégale répartition des sources pour les différents dialectes, dense pour certains d'entre eux et éparses pour d'autres. Il clôt cette introduction par des remarques concernant les noms des langues étudiées et des informations sur les abréviations, les sigles et les conventions de transcription en usage dans l'ouvrage.

Puis, dans les chapitres suivants et dans un déroulement logique et cohérent, M. Kossman va exposer les résultats de son analyse. Il nous

donne, de prime abord, un aperçu sur la situation sociolinguistique des deux langues dans leur aire géographique en mettant en évidence les groupes importants des variétés berbères, en Mauritanie et au Niger : le zenaga et le tetserret ; pays Touareg : tamashek, adagh et autres parlers targui-s en usage dans le sud de l'Algérie, le Mali, le Burkina, le Niger et l'ouest de la Lybie ; au Maroc : le tachelhit, le tamazight, le senhadja, le ghomara, le zenati qui se distribue en tarifit ainsi que le parler des Beni Iznasen auquel on peut rattacher les parlers de l'Atlas oriental ; en Algérie : kabyle, tachaouit, taznatit, parlers du Tidikelt, du sud-oranais, celui du M'zab, ceux de l'ouest des Beni Snouss, celui de Ténès et le chenoui ; en Tunisie : le berbère tunisien et le zuwara ; la Lybie : le parler de Djebel Nefoussa, ceux de Ghadamès et enfin, ceux des confins de la Lybie orientale à Sokhna, Fogaha et le parler de l'oasis égyptienne de Siwa.

Le berbère est, depuis longtemps, une des langues nationales du Niger, du Mali et du Burkina. Il n'a été reconnu en tant que tel que ces dernières années en Algérie et au Maroc. Par contre, il reste une langue de minorités en Égypte, en Lybie, en Mauritanie et en Tunisie malgré la résurgence du mouvement revendicatif en Lybie et en Tunisie à la faveur des révoltes de 2011. En général, nous sommes en présence de variétés en grand danger même si certains blocs se maintiennent comme le kabyle, le m'zabi et les grandes variétés berbères du Maroc portées, soit par un mouvement fort de revendication culturaliste en Kabylie et au Maroc soit par une forte identité religieuse et culturelle pour les habitants du M'zab. La plupart des berbérophones parlent maintenant l'arabe (dialectal et standard) selon des stratégies qui se modulent différemment selon le sexe, le degré de scolarisation et les mouvements des populations. Le bilinguisme berbère/arabe peut être une source de danger pour le maintien de certains parlers berbères car il est très souvent asymétrique par rapport à la langue arabe quelle que soit le registre de langue en question dans l'interaction. Il va sans dire que ces contacts existent depuis l'arrivée des Arabes et l'islamisation de l'Afrique du Nord et que ce bilinguisme est observé depuis ce moment-là avec des différences notoires entre les différentes communautés berbérophones.

M. Kossman nous informe que bien avant cette période, le berbère a été en contact avec d'autres langues puisqu'il y a eu des emprunts au punique (langue des Phéniciens qui ont ouvert plusieurs comptoirs sur la côte sud du bassin occidental de la Méditerranée, plusieurs toponymes perdurent jusqu'à nos jours). Il y a eu surtout l'empreinte plus importante du latin, langue de l'Empire romain, illustrée, entre autres exemples, par les noms de mois dans certains parlers berbères et par extension, dans les parlers arabes marocains. Pour notre auteur, le berbère est une des langues les plus emprunteuses du monde. C'est un fait notoire attesté par les nombreuses études auxquelles M. Kossman fait référence mais dans le même temps, cette langue ou plutôt ces parlers ont pu maintenir leur identité propre comme en témoigne les différentes stratégies développés dans l'intégration de ces emprunts selon les différents niveaux d'analyse du système linguistique de ces parlers.

A partir du chapitre quatre, l'auteur va relever tous les phénomènes de contact marquant l'influence de la langue arabe sur les parlers berbères en commençant son exposé par les emprunts lexicaux qui constituent, même si les analyses quantitatives font défaut pour la majorité des parlers berbérophones, le noyau dur de l'influence de la langue arabe sur ces parlers. L'auteur observe qu'à l'exception de Ghadamès, tous les parlers manifestent un fort taux d'emprunt lexical pour de nombreux champs sémantiques avec une mention particulière pour le parler ghomara et celui de Siwa. Les facteurs qui expliquent ce phénomène sont soit d'ordre culturel soit ils relèvent d'impératifs de remédiation systémique interne à un manque lexical à défaut de recourir comme d'autres langues aux procédés de dérivation propres au berbère. Il peut être utile d'apporter un complément d'information à l'analyse de notre auteur qui semble mieux connaître les parlers berbères marocains que, depuis quelques années, certains auteurs algériens spécialistes du kabyle s'évertuent à remplacer les entités lexicales d'origine arabe par des néologismes forgés à partir du fonds lexical berbère (2).

Nous noterons que l'ouvrage fourmille d'exemples pour les diverses formes d'emprunt car après l'important chapitre consacré au lexique, l'auteur s'intéresse au système phonétique et phonologique

et met en évidence le fait que l'introduction de phonèmes arabes n'est pas systématiquement induite par l'emprunt de mots arabes mais qu'elle peut avoir une valeur expressive connotative. Par ailleurs, et au plan morphologique, l'influence de la langue arabe se réalise par le truchement du lexique. Les éléments empruntés fonctionnent selon leur système morphologique original. Avec le temps, ces emprunts vont se moduler en système parallèle avec la cohabitation des deux systèmes morphologiques : le premier originel propre au parler berbère et le second spécifique à la langue arabe plus particulièrement représentée ici par les différents parlers maghrébins car l'emprunt aux registres normés (arabe classique et arabe standard) est moins fréquent que nous pouvons le supposer (3). Un tableau synthétique en page 420 nous éclaire sur la diversité du phénomène selon les différents parlers : tous ont un système nominal parallèle, certains l'ont étendu aux pronoms et aux adjectifs et dans cette optique, seul le parler ghomara l'a étendu au système verbal alors que le tachelhit, le tamazight marocain, le tarifit, le kabyle et les parlers de Ghadamès et des Beni Isnazen semblent être les plus réfractaires au parallélisme étendu à tout l'appareil morphologique nominal et verbal.

Pour ce qui concerne le système syntaxique, l'auteur semble plus réservé. Car, dit-il, l'influence est plus difficile à caractériser tant les similitudes relevant de la parenté génétique des deux langues brouillent les pistes. L'hypothèse d'une évolution similaire mais indépendante est sérieusement envisagée. Par ailleurs, M. Kossman observe que le berbère a joué un rôle important dans la constitution des parlers arabes maghrébins. Nous avons pu nous-mêmes le vérifier à travers les travaux de notre collègue Mostefa Harkat, professeur à l'université Alger 2 sur la prosodie et le rythme de la phrase dans ces parlers (4).

Par contre, si l'influence de l'arabe est manifestement plus forte par exemple dans la manière avec laquelle nombre de parlers berbères ont glissé vers la position post-nominale des déictiques, le fonctionnement de la coordination est souvent un calque de celui de l'arabe. Tandis que pour la subordination, les emprunts concernent plutôt les prépositions sans perturber le système qui reste fidèle aux

règles basiques du berbère. L'exemple des constructions relatives met en évidence, selon notre auteur, l'imbrication de phénomènes d'évolution induits à la fois par les contacts avec les variétés arabes et par les facteurs d'évolution internes propres aux parlers berbères.

En dernier lieu, M. Kossman se demande si l'usage extensif des systèmes parallèles ne va pas conduire à la profusion de formes mélangées avec une mention particulière pour le berbère ghomara et, in fine, si après une si longue période de cohabitation, les systèmes phonologiques arabe et berbère du nord-ouest marocain ne se sont pas virtuellement fondus en un seul système ni carrément arabe ni carrément berbère.

En conclusion, cet ouvrage est, par la pertinence de ses analyses et la qualité des données présentées, un manuel de référence majeur. Il ouvre des pistes de travail fécondes qui permettront de suivre et d'étudier les effets sur les parlers berbères de la politique de scolarisation massive en langue arabe conduite depuis l'indépendance dans les pays du Maghreb mais aussi et surtout, ceux des travaux d'aménagement linguistique menés en Algérie et au Maroc après l'inscription du berbère dans les textes politiques fondamentaux de ces deux pays.

Par ailleurs, la situation difficile de certains parlers berbères dans le grand Sud-ouest algérien nécessite un réel travail de collecte, de description et de préservation car ils sont en grand danger de disparition, le nombre de leurs locuteurs diminuant d'une manière inquiétante ces dernières années.

Quant aux dialectes berbères du Sahel, ils mériteraient que leur soit consacré un ouvrage de même ampleur et de même envergure eu égard à l'émergence, ces dernières années, d'un fort mouvement de revendication culturaliste et identitaire parmi les Touareg, plus particulièrement au Mali et au Niger.

Notes :

1 L'auteur mentionne le fait qu'en Algérie, c'est l'appellation tamazight qui est utilisée mais qu'il préfère l'appellation berbère plus fréquente et moins sujette à confusion puisqu'au Maroc, le tamazight désigne une variante du berbère.

2 Ils appellent cela « le redressement du vocabulaire du tamazight ».

3 L'emprunt aux variétés normées de la langue arabe a pu être plus important dans les premiers temps de l'islamisation de l'Afrique du Nord, eu égard aux nécessités de la nouvelle pratique religieuse.

4 Harkat Mostefa (1997), *El Hadi, la poésie populaire algérienne. Textes et théorie*, Alger, Afaq.



Catherine Brun (sous la direction de), *Guerre d’Algérie. Les mots pour la dire*, Paris : CNRS Éditions, 2014.

Compte-rendu par Khaoula TALEB IBRAHIMI

Dans la longue liste des ouvrages publiés en France depuis 2012 à l’occasion de la célébration du cinquantenaire de l’indépendance de l’Algérie et plus particulièrement, en l’année 2014, année de commémoration du 1er novembre 1954 marquant le début de la guerre d’Algérie, un livre a retenu notre attention de lectrice attentive à tout ce qui se publie sur l’histoire de son pays. Il s’agit de «*Guerre d’Algérie. Les mots pour la dire»* dont la publication est dirigée par Catherine Brun, maître de conférences en littérature à l’université de Paris 3 qui a déjà à son actif un ouvrage intitulé « *Engagements et déchirements, les intellectuels et la guerre d’Algérie»* (Gallimard, 2012).

L’originalité du dernier ouvrage dirigé par C. Brun est qu’il traite de cette guerre sous un angle non encore exploré, celui du langage, «des mots» pour dire ce moment capital dans l’histoire des deux pays, moment qui marque d’une part, le déclin de l’Empire français avec la perte de la perle de sa couronne et d’autre part, l’accès à l’indépendance et le recouvrement de la souveraineté par l’Algérie.

En se donnant pour objet la question de la «nomination», les nombreux auteurs réunis dans cet ouvrage tentent de réfuter le lieu commun qui fait de cette guerre «*une guerre sans nom*» pour lui opposer l’affirmation que c’est, bien au contraire, «*une guerre qui ne dit pas son ou ses vrai(s) nom(s)*» (C. Brun, p. 10). Ils présentent ainsi des analyses contrastées des différents discours développés sur cette guerre en analysant les non-dits, les métaphores, les tours de style, les marques énonciatives et les stratégies discursives qui

renseignent sur l'identité de ceux qui s'expriment : partisans de l'Algérie française et tous leurs opposants (opposants à la guerre et objecteurs de conscience, amis et sympathisants des rebelles algériens et militants français impliqués dans la lutte avec les Algériens). Et c'est une abondance d'appellations concurrentes, parfois irréductibles et irréconciliables, qu'ils relèvent, trahissant les clivages qui ont profondément et durablement marqué la société française et encore, «*aujourd'hui, le combat n'est pas clos et artistes et intellectuels s'indignent encore*». (C. Brun, p.17). Mais «*il est curieux*, note Bernard Noel, *que des actes aussi graves perpétrés dans une langue n'aient pas une répercussion chez tous les locuteurs de cette langue, sauf que s'il en allait ainsi le pouvoir, contraint à parler vrai, changerait de nature*» (p. 51).

Si en France, prévaut la désignation «*guerre d'Algérie*» désormais consacrée par les autorités depuis ١٩٩٩, les débats ne sont pas clos et nombreuses sont les dénominations exprimant des différences de points de vue mais aussi de vécus : «*guerre d'indépendance*» chez l'historienne Sylvie Thénault, «*poly-tragédie*» pour le philosophe Edgar Morin et, plus encore, «*blessure*» chez le journaliste Jean Daniel. Une mention particulière nous semble nécessaire aux deux beaux textes de Mathieu Belezi, «*Je suis en colère*», et de Nathalie Quintane, «*On va faire quelque chose qui ne se verra pas dans un endroit où il n'y a personne*». Ils dénoncent, chacun à sa manière, la répression, les exactions et la torture et le second met en regard la violence de la conquête par rapport à celle de la décolonisation. C'est l'horreur de la «*pacification*», nom donné aux opérations menées par l'armée française pour mater la rébellion et couper la population algérienne des combattants algériens dans les villes et les campagnes. Cet autre nom donné aux *« événements d'Algérie »* a d'ailleurs fait l'objet d'un ouvrage publié par les combattants algériens à Lausanne en 1961, grâce à l'appui de Niels Andersson.

Mais qu'en est-il des Algériens ? Si Pierre Vermeren nous offre une analyse brillante du discours des Algériens, il n'apporte rien de vraiment nouveau dans l'interprétation des soubassements idéologiques du discours officiel algérien développé par un certain

nombre d’intellectuels idéologues du Mouvement National algérien avant et après l’indépendance. Ce sont, par contre, deux textes rédigés par deux intellectuels algériens qui ont focalisé notre attention car ils font le pari de sortir des sentiers battus, d’interroger le terroir algérien et de proposer un nouvel éclairage sur les ambigüités du dire la guerre en langue arabe. Messaoud Benyoucef, auteur du texte «*La révolution saisit la langue*», constate que : «*Les autochtones – ce que l’on n’appelait pas encore les Algériens mais pour lesquels on avait une série de termes d’évitement – ne sauront jamais la nommer comme telle. Au niveau de la population algérienne de base, en effet, le mot ‘guerre’ n’apparaîtra pour ainsi dire jamais, y compris au plus fort des opérations de ‘maintien de l’ordre’, quand des centaines de milliers de soldats y furent à l’œuvre. Le climat de terreur régnant – surtout dans les campagnes où les colons avaient pouvoir de vie et de mort sur les indigènes – interdisait, certes, de parler de ce qui se passait quand les colons eux-mêmes ne le désignaient que par le terme convenu ‘d’*événements*’*». Il fallait tenir sa langue dans le sens littéral de l’expression : «é*viter de mettre un nom sur la langue*» (p.132). Par contre, dit-il : «*Ceux qui ont déclenché la guerre –les insurgés – se raccrocheront, après avoir longtemps erré, à l’appellation de ‘révolution’ pour nommer leur œuvre. Ce terme connaîtra une grande fortune et c’est lui qui demeure, aujourd’hui encore, le plus usité en Algérie pour désigner la guerre d’indépendance. C’est qu’il présente l’avantage insigne de l’équivocité : en effet, le terme ‘thaoura’ – révolution en arabe – est formé sur la racine ‘thara –yathourou’ qui veut dire précisément se révolter, s’insurger, mais sans la connotation de transformation sociale que le terme possède en français. Le bilinguisme arabe-français ambiant et la culture francophone des chefs de l’Insurrection feront que cette connotation passera insensiblement dans le vocable arabe, résolvant du même coup le problème de l’occultation du mot ‘guerre’*. […] Telle la baguette m*agique, en effet, le terme de ‘révolution’* résout toutes les contradictions de la nomination dans le jeu de miroirs où les protagonistes sont pris. Ce traquenard spéculaire est repérable dans les deux séquences majeures de la guerre : celle où la montée en puissance de l’armée française – qui *finira par mettre à*

bas la IV[e] république – sera suivie *comme son ombre, côté algérien, par la monté en puissance des militaires qui abattront le pouvoir des politiques (assassinat d'Abane Ramdane). Et celle où l'armée française commencera à parler de 'guerre révolutionnaire', le qualificatif étant censé justifier toutes les mesures de terreur prises à l'encontre de la population civile. Par là, elle singeait l'Insurrection qui avait compris, avant elle, que le mot 'révolution' légitimait décidément tout*» (pp.136-138).

C'est, donc, nous dit l'historien Gilbert Meynier en écho à ce qui précède «*par un abus de langage que la guerre de 1954-1962 est généralement dénommée 'révolution' dans la littérature algérienne, qu'elle soit militante ou historique – et elle est souvent les deux en même temps. Rien dans l'entreprise ne signala une volonté révolutionnaire authentique. Il n'y eut pas de projet radical généralisé décidé* à faire table *rase du passé. La seule occurrence que l'historien puisse admettre à 'révolution' dans le cas algérien c'est 'anticoloniale'. [...Elle] se déroula par l'enterrement de tout projet révolutionnaire signifiant un radical retour sur soi*» (pp.164-166).

Et c'est à un véritable retour sur soi, sur les différentes étapes de leur histoire et sur le sens des mots dans leur culture populaire, que Slimane Benaissa, le dramaturge algérien, dans son texte intitulé «*La guerre d'Algérie : 'une guerre sans nom'* ?», interpelle ses compatriotes en leur disant que «*c'est investis de notre histoire que nous menons les luttes, et c'est avec notre culture que nous défaisons ou refaisons notre histoire*» (pp.167-168). Explorant d'une manière hardie l'évolution de la mise en place du pouvoir politique en Algérie depuis la période ottomane, le dramaturge met en évidence quelques lignes de force qui perdurent jusqu'à nos jours. La prépondérance accordée aux rapports externes, au détriment des structurations fondamentales à l'intérieur, le déficit de légitimité interne de l'État et la faiblesse de ses liens avec la société et les modalités de fonctionnement des élites, la lecture réductrice et superficielle de l'islam et du patrimoine arabe d'une société sclérosée feront que la résistance à la conquête coloniale sera plus «*une réaction*

d'autodéfense, plus communautaire et identitaire que nationaliste». Il ajoute : «*D'ailleurs, jusqu'à la seconde guerre mondiale, dans toutes les régions d'Algérie, la résistance de la société à travers ses structures traditionnelles ne se démentira pas et participera à l'ancrage de la légitimité d'un principe fondamental : l'identité ne peut défendue que par la violence. ('Ce principe sévit encore aujourd'hui')» (p.170.)*

Et Slimane Benaissa de continuer de dérouler ses arguments pour mettre en évidence le caractère populiste, autoritaire et conservateur du projet nationaliste qui mena la lutte pour l'indépendance de 1954 à 1962 en déclarant : «*Nous avons eu l'indépendance qui ressemble à nos luttes et nos luttes puisent leurs justifications dans nos valeurs. On ne peut pas dire que la guerre d'Algérie a été une révolution. Nous sommes entrés en guerre de décolonisation les derniers par ce que le processus était très difficile à mettre en marche. Quand la mise à feu s'est faite, tout était hors de contrôle. Nous avons acquis notre indépendance en prédateurs. De cette guerre, il n'est pas faux de dire qu'elle fut 'sans nom'. Cette guerre devait accoucher en 1962 d'une indépendance et, surtout, d'un projet pour l'indépendance. Les dirigeants qui devaient tenir une réunion à Tripoli pour définir ce projet se sont vus le matin et personne n'est revenu l'après-midi. Chacun de son côté est parti conquérir à sa manière le pouvoir vacant, c'est 'sans nom'. [...] La guerre d'Algérie n'a pas résolu la moindre contradiction mais les a accumulées. [...] Elle est vraiment sans nom car on ne pourra la nommer que lorsqu'elle sera finie. Pour le moment, elle continue sa course folle. Les dirigeants qui n'ont pas assumé le fait de ne pas se revoir l'après-midi à Tripoli ont laissé la porte ouverte à toutes les contradictions et à toutes les magouilles dans la structuration du pays et de l'*État. Nous subissons encore*, cinquante ans après l'indépendance, l'absence de projet pour l'indépendance, et cinquante ans après, nous n'avons pas résolu nos problèmes de gouvernance. Et ça, c'est 'innommable'» (pp. -173 175).* Voici, résumé en termes éloquents, le dilemme algérien, celui d'un peuple qui, au prix de sacrifices immenses, s'est libéré du joug colonial mais qui n'a pas pu ou su accéder à la liberté de décider de son propre destin.

Le mérite de cet ouvrage est donc de nous permettre de prendre connaissance des controverses qui ont entouré les débats pour nommer la guerre d'Algérie en France et la difficulté de nommer une révolution improbable chez les Algériens tant «*les lignes de 'partage'*» interviennent entre Français et Français, Algériens et Algériens, Français et Algériens, Algériens et Français. Elles ne se réduisent ni à des appartenances nationales, ni à des origines politiques, ni à des confessions religieuses, ni à des implantations géographiques, ni à des phénomènes générationnels. Ensuite seulement peut être conçue la nouvelle *épistémé* que Daho Djerbal (historien algérien, directeur de la revue Naqd), vigoureusement relayé par Etienne Balibar (philosophe français ayant enseigné en Algérie à l'indépendance), veut promouvoir *de nouveaux mots pour la dire, de nouvelles manières de la penser, de nouvelles dispositions de savoir*» (C. Brun, p.25) Mais la coordinatrice de l'ouvrage poursuit : il en «*est des révolutions épistémiques comme des révolutions solaires : ne comptent que celles opérées sur soi-même. Les mettre en œuvre coûte. C'est à ce prix que la guerre d'Algérie, la guerre de libération nationale, quels que soient les noms dont on l'affuble, pourra paisiblement devenir anachronique et rejoindre l'histoire*».

Sommaire

Notes de lecture

محتويات العدد

Université Alger2
Faculté des Lettres et des Langues



AL'ADÂB WA LLUGHÂT
LETTRES ET LANGUES

Revue scientifique spécialisée dans les études littéraires et linguistiques publiée par la Faculté des Lettres et des Langues Université Alger2

Juin 2015/ Numéro 11

Faculté des Lettres et des Langues
Juin 2015/ Numéro 11
كلّية الآداب واللغات
الرقم الدولي : ISSN 1112-7279